



FLACSO

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Serie de Documentos
e Informes de Investigación
Programa Buenos Aires

DI

TALLER DE EDUCADORES:

"El mundo del niño y el aprendizaje
escolar. Su incidencia en la
reformulación del rol docente"

Informe final.

1986



FLACSO

Facultad
Latinoamericana
de Ciencias Sociales

Programa Buenos Aires

Av. F. Lacroze 2097
Casilla 145 / Suc. 26
1426, Buenos Aires / Argentina
Teléfono: 771-0978 / 772-2407
Télex: 18937 Flacs Ar

Reference: Teacher Workshops: The World
of the Child (Argentina)
(Centre File: 3-P-83-0092-S2)

Graciela Batallán
María Saleme
J. Fernando García

TALLER DE EDUCADORES:

"El mundo del niño y el aprendizaje
escolar. Su incidencia en la
reformulación del rol docente"

Informe final.

1986

A la memoria de
Clara Gándara

INDICE

RECONOCIMIENTOS

LA TRANSFORMACION ESCOLAR

- Objetividad y subjetividad en la transformación escolar.
- El concepto de ideología
- La 'apertura de sentido' de la escuela
- El sector docente, sujeto de la transformación escolar
- Las relaciones sociales específicas de la escuela
- El curriculum oculto
- La cultura escolar
- Unidad y diferencia en la escuela
- Articulación de 'lo general' y 'lo específico' en la transformación escolar

OBJETO Y METODO DE LA INVESTIGACION

- El objeto de conocimiento
- El enfoque metodológico: síntesis de objetividad y subjetividad
- El carácter participante de la investigación; apropiación y producción de conocimientos
- Registro del material empírico y fundamentos de la interpretación

APROXIMACIONES A UNA DIDACTICA DE LOS TALLERES DE EDUCADORES

- Algunos fundamentos del aprendizaje grupal
- Encuadre, intervención y evaluación
- Las técnicas de representación; objetivación del 'imaginario'

LA SIGNIFICACION DEL TRABAJO DOCENTE Y SU RESIGNIFICACION EN LOS TALLERES DE EDUCADORES

Introducción

Algunos nudos problemáticos de la práctica docente

- a) La creencia y el vínculo de dependencia en la relación de conocimiento escolar
- b) La afectividad en la práctica docente y su contraposición al trabajo intelectual
- c) Los prejuicios constitutivos de la identidad docente y las relaciones sociales en la escuela
- d) El aislamiento del trabajo docente y su espacio de poder en la estructura escolar
- e) La disciplina como emergente de la contradicción entre trabajo intelectual y transmisión de conocimiento
- f) La transformación escolar y las tradiciones formativas

La evaluación del proceso de taller

EL NIÑO: SU MUNDO Y EL MUNDO ESCOLARIZADO

- Porqué el niño como objeto de estudio
- Socialización, homogeneización y singularidad
- La visión positivista de la realidad social y su enseñanza en la escuela
- La infantilización del niño
- Disciplinamiento y organización de los aprendizajes
- Respuestas infantiles a la transmisión y al disciplinamiento
- El niño como sujeto de la vida escolar
- Problematicación de lo social y construcción de roles alternativos

PALABRAS FINALES

ACTIVIDADES

RECONOCIMIENTOS

Este trabajo es el resultado del esfuerzo de muchas personas, entre las cuales quisiéramos destacar a las ayudantes de la investigación y ex-participantes de los talleres, Liliana Dente, Patricia Maddonni y Graciela Morgade, quienes tuvieron importante y destacada responsabilidad en la coordinación de talleres, en la recolección del material empírico y en su elaboración; a Paula Pogré quien precisó los fundamentos de la didáctica de los talleres desde la Psicología Social y a Guillermo De Carli quien desarrolló lo propio en relación a las técnicas de representación utilizadas en su operativa, como así mismo en la producción del material video grabado de la investigación.

Fueron también participantes en este proceso, Deolidia Martínez, quien tuvo la responsabilidad de la orientación y coordinación de los aspectos psicosociales de los talleres hasta fin de 1984 y Pablo Gentile, quien colaboró en la producción del último material fílmico.

Este también es el lugar para destacar nuestro reconocimiento a todos los docentes que participaron de los talleres quienes colaboraron con su reflexión y producción en la sistematización que presentamos.

También nuestro reconocimiento a Rodrigo Vera,

quien con Manuel Argumedo, fue creador del proyecto original sobre Talleres de educadores como modalidad de perfeccionamiento operativo y cuya tarea en la coordinación de la Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, permitió un productivo y democrático intercambio entre investigadores latinoamericanos, junto a la discusión y apertura de un nuevo enfoque para el análisis y la transformación de la escuela en nuestros países.

Finalmente nuestro especial agradecimiento a Sheldon Shaeffer quien impulsó y apoyó con interés y confianza el desarrollo de esta tarea que más allá de nuestra producción, muestra sus frutos en la demanda que maestros, investigadores, y autoridades educativas realizan por la difusión de los materiales producidos en ésta y otras investigaciones en el marco de la Red.

Por último agradecemos el apoyo financiero del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo de Canada (CIID), que hizo posible nuestro trabajo en esta línea de investigación.

Buenos Aires,
Noviembre 1986

LA TRANSFORMACION ESCOLAR

Objetividad y subjetividad en la transformación escolar

Quisieramos comenzar este Informe Final con la exposición de algunas consideraciones teóricas respecto a la transformación escolar. Podríamos decir que esta última constituye un "interés de conocimiento" de la investigación, el que no se refiere - por cierto - a un interés psicológico sino trascendental, esto es, a la condición de posibilidad para la construcción de su objeto de estudio (1).

Nuestro enfoque intenta evitar lo que nos parecen orientaciones unilaterales frente al problema de la transformación escolar. Por una parte, la orientación que llamamos "objetivista" supone que el instrumento fundamental de la política educativa y la planificación es la adecuación o reforma de los reglamentos, normas y curricula, entendiendo que esos cambios han de tener un impacto homogéneo y/o calculable en los agentes del sistema educacional. Por otra parte, la orientación "subjetivista" que privilegia como medio para lograr determinados propósitos al cambio de actitudes, valores o calificación de docentes y directivos, sin tener presente que éstos son tales en determinadas condiciones que median sus fines, valores, etc. (*)

(*) Véase al respecto, Ana Tobin, Participación y perfeccionamiento docente oficial 1976-1984, FLACSO (mimeo), 1985, subproyecto realizado en el marco de nuestra investigación.

En uno y otro caso las políticas educacionales se basan en entidades abstractas, ya sea una sociedad que se refleja directamente en los individuos ("colectivismo metodológico") y en la cual éstos no existen como tales, o individuos que tienen una existencia al margen de la sociedad (el "individualismo metodológico") (2). No es extraño, pues, que las políticas, y en particular los intentos de reformas educacionales orientadas por las concepciones unilaterales señaladas, hayan distado de haber alcanzado sus fines.

Por nuestra parte entendemos que sociedad e individuos están mutuamente mediados, que no es posible reducir la sociedad a las acciones individuales como tampoco éstas a la primera. Los individuos no son una simple expresión de la objetividad social, con abstracción de su subjetividad, ni aquella puede ser equiparada al sentido o significación que los individuos dan a sus acciones.

A nuestro modo de ver, esta perspectiva implica la necesidad de pensar la constitución de sujetos sociales que lleven a cabo las transformaciones. En efecto, la objetividad social se diferencia de la objetividad natural en tanto surge como un efecto inintencional de las acciones intencionales de los individuos. Es pues, un producto de éstos, pero que no les pertenece, externo. La constitución de un sujeto social supone la resignificación de las relaciones con la objetividad social, vista ahora no como una condición ajena a la praxis social, sino como un producto

de ésta, y por tanto de una manera crítica.

El concepto de sujeto social permite así superar la disyuntiva entre objetivismo y subjetivismo en las transformaciones. Más adelante nos referiremos a las razones que permiten postular a los docentes como el sujeto de las transformaciones escolares. Previamente necesitamos desarrollar otros conceptos.

El concepto de ideología

Pensamos que en la no coextensividad de sociedad y significaciones habría que ubicar la ideología. La significación que los individuos dan a su vida en sociedad, decíamos, no corresponde a lo que ésta es en realidad, y en ese sentido es falsa consciencia. Pero la falsedad de la ideología no reside en sus contenidos, la significación que los hombres dan a sus acciones no son de por sí falsas ¿Cómo podrían ser falsas las ideas de libertad, igualdad y justicia, por ejemplo?

Más aún, la ideología sólo puede surgir en una sociedad en que la igualdad y la justicia son supuestos de la vida social. "En rigor - dicen Adorno y Horkheimer - cuando rigen relaciones de poder simples e inmediatas, no existen ideologías en el sentido estricto..." (3). La i-

deología aparece desde el momento en que la sociedad mercantil desarrollada no corresponde a su propio concepto, en que la igualdad y la justicia que pretende realizar es negada en su existencia y ésta se ha vuelto problemática y necesitada de legitimidad. Pero por eso mismo, la ideología como legitimación de lo existente está constituida por aquellos contenidos que despiertan la adhesión racional de los hombres en tanto expresan "el buen orden".

¿Dónde reside, entonces, la falsedad de la ideología? No en su contenido - como vimos - sino en su relación con lo existente, en la contradicción entre lo que la ideología pretende que lo existente es y lo que es efectivamente. Es falsa conciencia y oculta la realidad en tanto en ella lo existente aparece siendo lo que no es; aquello que oculta es, por así decirlo, el exceso de significado de la ideología, el hecho de trascender lo existente.

Aquí radica uno de los aspectos más importantes de nuestra concepción. Dice relación con lo siguiente: lo que hemos llamado "el exceso de significado" de la ideología, al mismo tiempo que oculta y justifica lo existente, es también condición sine qua non de su crítica. La trascendencia de los contenidos ideológicos constituye potencialmente una idea regulativa de lo existente, una "utopía" en el sentido de que no está realizada pero permite pensarlo desde el punto de vista de su negatividad, como aquello que no es pero debería ser. De este modo, la crítica no es externa, no se trata de ideas sobre aquello que debería

ser lo existente formuladas sin justificación al margen suyo, "utopías abstractas"; se trata, por el contrario, de un deber ser a través del cual lo existente mismo reclama legitimidad (4).

La "apertura de sentido" de la escuela

¿Qué ventajas ofrece esta concepción para pensar las transformaciones escolares?

Digamos, para comenzar, que permite superar el funcionalismo implícito en las orientaciones "reproductivistas" (5). A éstas se les ha criticado con razón no dejar espacio para las contradicciones y conflictos, poniendo énfasis exclusivamente en la eficacia del sistema de educación formal como medio de imposición de determinados contenidos. En efecto, si la ideología es falsa conciencia sin más y la falsedad se origina en sus contenidos, sostener que la escuela es el medio principal de transmisión ideológica en la sociedad capitalista, implica que la enseñanza escolar no puede dejar de ser ideológica ni tener otra función que reproducir las relaciones vigentes. Las posibilidades de cambio en la escuela se limitarían a ser el resultado de transformaciones globales de la sociedad, ya que la ideología, siendo pura imposición, violencia simbólica, no mantendría "ningún elemento de racionalidad con el cual la crítica pueda resarcirse" (6).

Desde nuestra perspectiva, el sentido de la escuela no es algo dado de una vez y para siempre. Aún cuando transmita ideología, eso no implica que esté destinada a ser reproductora de las relaciones sociales.

De acuerdo con lo que decíamos, los contenidos explícitos transmitidos por la escuela no son en sí mismos falsos. En ese sentido, es innegable que la escuela ha contribuido a transformar en sentido común el derecho a la igualdad y la justicia de todos los hombres. Este hecho explica la resistencia que el desarrollo de la educación popular encontró en las clases dominantes tradicionales, en particular en América Latina. La creación de ese sentido común era contradictorio, en efecto, con una modalidad de dominio asentado en la desigualdad formal. No era contradictorio en cambio - necesariamente, al menos - con el dominio basado en la desigualdad material y sobre la base de la igualdad formal. De allí que muchas veces las clases subalternas contaran con el apoyo de los sectores dominantes no tradicionales en su lucha por la educación popular. Estos sectores han podido beneficiarse ideológicamente con la escuela, contrariamente a las clases dominantes tradicionales. Ese beneficio se basa en que la justicia y la igualdad formales son presentadas como la "única" justicia e igualdad posibles, como su cumplimiento.

Pero el sentido común sobre el derecho a la justicia e igualdad formales de todos los hombres que la escuela

ha contribuido a crear es virtualmente una crítica al estado de cosas existente; bastaría mostrar que la desigualdad material impide la realización de la igualdad formal, que ésta no puede cumplirse en esas condiciones, para que los contenidos ideológicos transmitidos por la escuela se volvieran críticas al orden existente.

El planteamiento de esta "apertura de sentido" de la escuela, permite superar la disyuntiva ilusión-impotencia señalada por D. Saviani (7): la escuela en sí misma no es, como pretenden los liberales, una institución generadora de transformaciones, pero tampoco es necesariamente reproductora de las relaciones sociales vigentes, como lo plantean los "críticos". La escuela en abstracto puede ser una u otra cosa; que sea en concreto dependerá de las luchas políticas, y en particular de aquellas que se dan dentro de la escuela misma.

El sector docente, sujeto de las transformaciones escolares

Esto lleva a la pregunta sobre el sujeto de las transformaciones escolares. Pensamos que tienen razón los que han rechazado las posiciones de quienes sostienen que toda transformación social tiene como sujeto a la clase obrera. Este es un supuesto de la teoría reproductivista en cuanto afirma implícitamente que los cambios en la escuela serán posibles cuando la relación social fundamental que li-

ga a capitalistas y obreros sea abolida. De la misma manera, está implícita una visión de la revolución como un comienzo absoluto de las transformaciones. Evidentemente, es una representación simplista y errónea de la sociedad la reducción de toda forma de dominio o lucha a la relación capitalista-obrero, con abstracción de su especificidad, así como sostener que hay un momento fundacional de las transformaciones. Pensar, por el contrario, que las transformaciones sociales son más bien un resultado que implica luchar por la hegemonía en lugares específicos de la sociedad civil, plantea el problema de los sujetos de esas luchas.

¿Cuál es, pues, el sujeto capaz de llevar a cabo las transformaciones de la escuela?

Entre los agentes de la relación escolar son los docentes quienes poseen las condiciones objetivas que les permitirían eventualmente llegar a ser sujetos de las transformaciones de la escuela. En relación a esto hay que decir, en primer lugar, que las condiciones objetivas no son condiciones suficientes para la constitución de sujetos sociales, que no hay sujetos sociales "preconstituidos" por dichas condiciones. Si los docentes llegan o no a ser un sujeto social es algo totalmente contingente, de ninguna manera una determinación objetiva. En la constitución de los sujetos sociales hay una dimensión del sentido insoslayable y ésta no se encuentra dada en las determinaciones objetivas. Esto no quiere decir, sin embargo, que no haya determinaciones objetivas en absoluto ni que la constitución de sujetos sociales no ten-

ga condiciones necesarias.

En el caso de los docentes esas condiciones necesarias las constituyen su permanencia y compromiso con el sistema educativo - contrariamente a lo que ocurre con los otros agentes de la relación escolar, alumnos y padres -, y fundamentalmente las condiciones de trabajo que tienen que afrontar. El trabajo del docente puede ser caracterizado por la subalteridad jerárquica dentro de una institución estatal (pública o privada), y éste junto a la calificación implica una ideología de la función escolar sin la cual no es posible de llevar a cabo. Ese "deber ser" les adscribe fuertemente una normativa de la que son portadores, un "rol" socialmente definido. Este hecho es determinante: significa que los docentes poseen unidad e identidad mediante un complejo de significaciones compartidas, pero además que ese carácter ideológico los hace sufrir fuertes contradicciones en el ejercicio de su trabajo. En efecto, el "deber ser" inseparable del trabajo docente, implica que la contradicción entre el rol docente y la práctica cotidiana se manifieste de múltiples maneras, aunque no siempre explícitamente (8).

La especificidad de las relaciones sociales en la escuela

¿Cuáles son las relaciones sociales específicas de la escuela y en qué sentido pueden ser transformadas? Nuestra hipótesis es que la relación fundamental en la escuela es la

relación docente-alumno. El docente tiene la facultad de dirigir esa relación en tanto "posee" el criterio adulto y el conocimiento que le permiten organizar el saber de los niños, la inclusividad progresiva de las áreas temáticas y las formas didáctico-pedagógicas que le facilitan su apropiación y favorecen su crecimiento.

Esto quiere decir que el poder del maestro sobre el alumno no emana de una fuente exterior a la relación misma y del cual éste sea representante. Como lo señala Foucault: "Más bien se debe hacer un análisis ascendente del poder, arrancar de los mecanismos infinitesimales, que tienen su propio trayecto, y ver después cómo estos mecanismos de poder han sido y todavía están investidos, colonizados, doblegados, transformados, desplazados, extendidos, etc., por mecanismos más generales y por formas de dominación global (9). En el caso de los docentes, su poder se halla "colonizado" por un sistema burocrático que a través de él se reproduce y reproduce las relaciones sociales vigentes.

De acuerdo con esto, se puede plantear que la transformación de la escuela implica que los docentes rescaten ese poder enajenado en el aparato burocrático, asumiéndose como sujetos en relación al conocimiento y la enseñanza, es decir, como trabajadores intelectuales y no meramente como transmisores de un conocimiento que no contribuyen a crear y que les adscribe una función coercitiva.

El "curriculum oculto"

Un concepto central en esa función es el de "curriculum oculto". Se denomina así a un "conjunto de mensajes implícitos en las formas de transmitir el curriculum explícito, en la organización misma de las actividades de enseñanza, y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar" (10). Pero si la ideología es falsedad y violencia simbólica, ¿dónde radica la diferencia entre el curriculum oculto y la ideología propiamente tal? Ambos compartirían la misma condición de ser simple imposición sin ningún contenido que pretenda valer por sí mismo. ¿Cómo explicar, por otra parte, que el curriculum oculto tenga ese carácter? En el contexto del reproductivismo, no parece posible una respuesta a estas cuestiones. Esto es válido también para aquellos autores que rechazando la teoría reproductivista de la educación, aceptan sin embargo implícitamente dicho concepto y consideran al curriculum oculto como "eficaz circuito de imposición ideológica" (11).

De acuerdo con nuestra concepción, la relación entre ideología y curriculum oculto es un caso específico de la relación entre ideología y objetividad social. Como dijimos, las relaciones sociales suponen representaciones de esas relaciones, lo que no quiere decir que correspondan a lo que ellas son realmente. Como de toda institución, hay una representación social de la escuela, expresada fundamentalmente en un "deber ser", el que pretende agotar su realidad. Con ello

se oculta lo realmente existente, la escuela que existe independientemente de la representación que de ella se tenga. En ese sentido dicha representación es ideológica, falsa. Pero, sabemos, no es falsa en el sentido de que se expresa el buen orden escolar. Los contenidos del curriculum oculto, por el contrario, no poseen legitimidad alguna y solamente pueden tener una existencia oculta por la ideología. No bien los contenidos ideológicos pierden ese carácter y pasan a tener una función crítica, la condición de curriculum oculto queda de manifiesto, muestra ser lo inconfesable o inadmisible por una escuela comprometida con un deber ser.

Cuanto menos ideológica es la escuela, menos curriculum oculto requiere, como puede verse en el caso de ciertos regímenes autoritarios, de "facto", en los que las necesidades de legitimidad son escasas. Allí "hay siempre una guiñada, un constante llamado a la fuerza bruta: prueba hacer uso de tu razón contra esta tesis y verás lo que sucede" (12). Considerese, por ejemplo, la siguiente sugerencia que el programa entrega a los maestros de educación elemental bajo la dictadura militar de Chile: "Es de la mayor importancia que el profesor esté convencido profundamente que la persona es más o menos valiosa, o más o menos feliz por lo que es y no por lo que hace ni por lo que tiene. Sólo de este modo es posible orientar a muchos niños de nuestras escuelas hacia situaciones modestas, reales, evitando de esta manera crear expectativas brillantes pero falsas..." (13). El discurso es expresión casi sin mediación de lo existente; no hay ocultamiento de la realidad ni la afirmación de un deber ser en la que ésta pretenda legitimarse. La realidad escolar se ha

vuelto, para decirlo con palabras de Marcuse, "unidimensional", no contradictoria (14).

En contra de una opinión muy extendida, es posible afirmar que una sociedad, cuanto menos "ideologizada", está más expuesta a la desintegración. La ideología como "la razón en su aspecto irrazonable", exige relacionar las luchas sociales con un sentido reconocido en instituciones y tradiciones. Pero sin ese momento "razonable anticipador" (15) no es posible la crítica, es decir, la confrontación en un horizonte de sentido que haga posible el consenso.

La cultura escolar

El reproductivismo tampoco permite distinguir el concepto de ideología y el de cultura. No es difícil entender la razón de ello. El núcleo de esa teoría es la ideología como "residuo" de la ciencia y ésta como conocimiento de relaciones reales que existen independientemente. Todo lo que no es ciencia es falso, incluidas las representaciones del sentido común. El resultado es que los conceptos de ideología y cultura son indiferenciables, o lo que es lo mismo, el último desaparece en dicha teoría.

La distinción tampoco es clara en el pensamiento de Gramsci y por razones similares, aunque parezca paradójico.

En efecto, para Gramsci la ideología es una "concepción del mundo que se manifiesta implícitamente en el arte, en el derecho, en la actividad económica, en todas las manifestaciones de la vida individual y colectiva" (16). Una concepción del mundo se diferencia de otra por el grado de elaboración formal, la unidad y la coherencia que tenga, así como en la difusión que pueda alcanzar en la masa. Pero no puede decirse de una "concepción del mundo" que sea falsa en ningún sentido. Gramsci señala que en la concepción popular del mundo, aunque dependiente de la concepción hegemónica, existe siempre un "buen sentido" que le permite captar su propia situación social y contradecir la ideología dominante. Expresa lo nuevo, la capacidad de ligarse a un presente en desarrollo, es "progresista". No obstante, el historicismo gramsciano al no hacer explícita la relación de la ideología con la falsedad tiene la misma consecuencia que la afirmación unilateral de ésta: la dificultad de distinguir ideología y cultura.

Si la cultura está constituida por el universo de las significaciones, por las concepciones del mundo, habría que reparar en que no toda significación del mundo excluye diferentes relaciones con la realidad. No puede decirse de toda significación que trascendiendo lo existente, sea justificación y ocultamiento y en ese sentido falsedad. Hay una variedad de maneras de ser, creencias, ritos, costumbres, etc., a los cuales no cabe llamarlos "verdaderos" ni "falsos", que no pretenden tener un contenido de conocimiento sobre lo que la realidad es, y menos - cuando se muestra que la realidad no es como aparecía - que constituyan un "deber ser".

Nos parece que puede ser fructífero reservar el nombre de ideología para las significaciones que poseen la condición de ser para los hombres algo racional y dotado de valor, y que oculta o justifica la realidad precisamente debido a esa condición.

De esta manera se hace posible distinguir tres conceptos que en los análisis sobre la escuela aparecen con frecuencia confundidos: cultura escolar, curriculum oculto e ideología.

Unidad y diferencia de la escuela

Nuestra concepción supone que la escuela, como toda realidad social, es unidad de la unidad y la diferencia. Como dijimos, la escuela constituye una objetividad social, un resultado que no corresponde a la voluntad ni a la representación de los individuos. No obstante, esto no quiere decir que esa objetividad social tenga una existencia independiente de la representación y acciones de los individuos. Que no haya coincidencia entre las representaciones que los individuos se hacen de la vida social y lo que ésta es, no quiere decir que la objetividad social sea una entidad hipostasiada. La objetividad social existe mediante las representaciones y acciones de los individuos y es así una unidad diferenciada, especificable en cada caso.

Esta perspectiva permite eludir el objetivismo y la abstracción de posturas como la representada por la teoría reproductivista de la educación. En esas posiciones la objetividad social no está mediada por las acciones y representaciones de los individuos sino que es concebida como una realidad inmediata y los individuos aparecen rígidamente determinados por ella. Incluso en sus versiones más radicales, la categoría misma de sujeto es una suerte de "astucia de las estructuras" que a través de esa relación imaginaria realiza sus determinaciones. Esto plantea, por una parte, el problema de cómo podría transformarse la objetividad social, puesto que eso supone la constitución de sujetos que al mismo tiempo aparecen como determinaciones de ella. Por otra parte, cómo pensar las diferencias en una perspectiva que negando la mediación de la objetividad social por los individuos, no puede dejar de afirmar la "impronta" directa y abstracta de lo social en ellos.

La perspectiva antes esbozada abre la posibilidad de pensar, en primer lugar, las diferencias de la escuela a través de la mediatización de la objetividad social por la cultura, esto es, por las distintas significaciones que adquiere, producto de la historia y de las tradiciones. La acción del estado, por ejemplo, no es nunca una realidad que sea un reflejo uniforme en toda escuela. Los distintos contextos diferencian su acción, resultando por tanto, distintas realidades (17).

Articulación de "lo general" y "lo específico" en las transformaciones escolares

Pero las diferencias de la escuela no se originan allí solamente. Como dijéramos, el sentido de la escuela no está dado, puede ser reproductora o no de las relaciones sociales y eso depende de las luchas sociales. Se abre así un amplio campo para conocer las diferencias, de acuerdo con situaciones específicas. Entre los extremos de una escuela reproductora y una escuela crítica, hay múltiples matices que solamente el análisis empírico puede llegar a conocer.

Pero esta alusión a lo empírico no basta, sin embargo; es necesario tener el concepto de esas luchas y de la posible transformación de la escuela. Nos parece que la teoría que plantea que la escuela es un aparato de hegemonía ligado a otros aparatos de estado es adecuada, en el contexto de los conceptos aquí desarrollados, para explicar su realidad.

En efecto, se hace posible explicar así: 1) que la escuela pueda ser transformada, esto es, que pueda haber un cambio de hegemonía en su interior aún cuando no haya habido un cambio correspondiente en las relaciones sociales "más generales". Sin embargo, una escuela crítica que esté en contradicción con esas relaciones será una conquista precaria si el movimiento que produjo las transformaciones no es capaz

de articularse en un amplio movimiento que ponga fin a las relaciones de "dominación global" (18); pero 2) inversamente, un cambio en dichas relaciones sociales tampoco será suficiente por sí mismo para asegurar la transformación de la escuela. En este sentido la teoría reproductivista de la educación se equivoca doblemente al pensar, en primer lugar, que no es posible cambiar la escuela como reflejo de cambios en las relaciones sociales generales, y luego, que dichos cambios bastan para transformarla.

De ahí que se pueda afirmar que las transformaciones escolares sólo serán posibles mediante la confluencia de cambios en las relaciones sociales generales con aquellos específicos de la escuela.

NOTAS:

- (1) El concepto 'interés de conocimiento' ha sido desarrollado por J. Habermas en Conocimiento e Interés, Taurus, Madrid, 1982.
- (2) La denominación 'individualismo y colectivismo metodológicos' se debe a K.R. Popper, La Miseria del Historicismo, Alianza-Taurus, Madrid, 1973.
- (3) Th. Adorno y M. Horkheimer, La Sociedad, Proteo, Buenos Aires, 1969.
- (4) Sobre la utopía véase F. Hinkelammert, Crítica de la Razón Utopica, DEI, San José de Costa Rica, 1984.
- (5) El 'reproductivismo' hace alusión fundamentalmente a las posiciones de L. Althusser, Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado, Nueva Visión, Buenos Aires, 1974; Ch. Baudelot y R. Establet, La Escuela Capitalista, Siglo XXI, México, 1975; P. Bourdieu y J.C. Passeron, La Reproducción, Editorial Laia, Barcelona, 1977; S. Bowles y H. Gintis, La Instrucción escolar en la América Capitalista, México, Siglo XXI, 1981.
- (6) Th. Adorno y M. Horkheimer, La Sociedad, op. cit.
- (7) D. Saviani, "Las Teorías de la Educación y el Problema de la Marginalidad en América Latina", en Revista Argentina de Educación N° 3, Buenos Aires, 1983.
- (8) Este es el eje sobre el cual se trabaja en los talleres, véase más adelante.
- (9) M. Foucault, Microfísica del Poder, Ediciones La Piqueta, Madrid, 1979.
- (10) E. Rockwell, Dimensiones Formativas de la Escolarización Primaria en México, DIE, México, 1981.
- (11) J.C. Tedesco, et. al., El proyecto educativo Autoritario, Argentina 1976-1982, FLACSO, Buenos Aires, 1983.

- (12) Th. Adorno y M. Horkheimer, La Sociedad, op.cit.
- (13) Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Las Transformaciones Educativas bajo el Régimen Militar, Santiago de Chile, 1984.
- (14) H. Marcuse, El Hombre Unidimensional, Editorial J. Moritz, México, 1984.
- (15) A. Wellmer, Teoría Crítica de la Sociedad y Positivismo, Ariel, Barcelona, 1969.
- (16) A. ramcsi, El Materialismo Histórico y la Filosofía de B. Croce, Nueva Visión, Buenos Aires, 1971.
- (17) Véase J. Ezpeleta y E. Rockwell, La Escuela: relato de un proceso de Construcción Inconcluso, DIE, México, 1983.
- (18) Véase el texto de M. Foucault correspondiente a la cita (9).

OBJETO Y METODO DE LA INVESTIGACION

El objeto de conocimiento

El objeto de nuestra investigación son las formas que adquieren los fenómenos ideológicos dentro de la institución escolar, buscando conocer la realidad de ésta desde la visión y la práctica de los docentes, considerados sujetos constitutivos de la misma y claves de su eventual transformación democrática.

Con ese propósito, se plantea como una investigación participante, basada en la realización de talleres de educadores, donde grupos de docentes investigan y reflexionan sobre su propia práctica, intentando la comprensión explicativa de la misma, a la vez que experimentan formas pedagógicas y de organización alternativas a los 'modos' de la escuela actual.

Más específicamente, nuestro objeto de conocimiento se focaliza en los procesos originados a partir de la crítica de los docentes a su rol, entendido como la función adjudicada, la significación que la institución escolar y la sociedad dan a la tarea docente, a lo que se pretende que sea, analizada en tensión con lo que ésta es en la práctica pedagógica dentro del aula.

Como es natural, en la definición del rol docente está implícita la significación que la institución escolar y la sociedad dan al niño dentro de la relación pedagógica. La resignificación del trabajo docente que se espera desencadene la investigación de su práctica, incluye entonces al rol asignado al niño en la escuela.

Suponemos que la confrontación entre lo que la definición del rol docente dice que es el niño en situación de aprender y lo que éste es realmente, esa crítica a la práctica dentro del aula, ha de conducir a la resignificación del vínculo pedagógico y de las relaciones de los docentes con el sistema escolar en su totalidad.

Nuestro propósito es que el conocimiento sobre la particularidad del aprendizaje escolar se incorpore como un instrumento en la reformulación de la práctica docente, en el marco de un proceso de transformación del sistema escolar.

La justificación de los talleres como ámbito de la investigación obedece a la consideración de que la contradicción entre el deber ser del rol y la ritualización de la práctica cotidiana (manifestada en un uso estereotipado de la autoridad y en la relación dogmática con el conocimiento) sólo podrá ser superada en la medida en que los mismos docentes analicen y modifiquen sus formas de vinculación con el conocimiento, con los alumnos y el sistema escolar en su conjunto.,

Pero el taller no es solamente un ámbito en el cual se investigan los procesos de resignificación del rol asignado y la transformación de la práctica docente; el taller mis-

mo es objeto de investigación en tanto se trata de conocer las posibilidades y condiciones de su difusión autónoma.

La investigación tiene, por tanto, tres planos que sólo pueden ser separados analíticamente, derivados de la anterior definición de su objeto:

- a) El método que caracteriza al taller como modalidad de capacitación - investigación;
- b) La realidad escolar, a partir de la cotidianeidad manifestada a través de la relación pedagógica en el aula;
- c) Los aspectos operativos del taller, buscando su autorregulación y difusión.

El enfoque metodológico: Síntesis de objetividad y subjetividad

En contra de toda posición empirista puede mostrarse que el objeto de conocimiento de las distintas ciencias es construido, no un recorte inscripto en la realidad y del cual el investigador tendría que tomar nota meramente. "Lo social" tiene un contenido del todo diferente según las distintas teorías. Desde la perspectiva que hacemos nuestra, el objeto de las ciencias sociales está constituido por las relaciones que establecen los hombres entre sí y con la naturaleza en la reproducción de su vida, relaciones que trascienden su conciencia y voluntad pero a las cuales no pueden dejar de dar significación.

Partiendo de esta base quisiéramos intentar mostrar que los llamados enfoques cuantitativos y cualitativos se refieren cada cual de manera unilateral a aspectos de la realidad social que a nuestro juicio sólo pueden ser conocidos en su unidad.

"Puesto que los positivistas y los fenomenólogos se relacionan con diferentes problemas y buscan diferentes respuestas, sus investigaciones requerirán típicamente diferentes metodologías. El positivista busca "hechos " y "causas" a través de métodos tales como encuestas, inventarios y análisis demográficos que producen datos cuantitativos, los cuales le permiten a él o ella probar estadísticamente relaciones entre variables definidas operacionalmente. Los fenomenólogos, por otra parte, buscan comprender a través de métodos cualitativos tales como la observación participante, entrevistas abiertas y documentos personales. Estos métodos producen datos descriptivos que permiten a los fenomenólogos ver el mundo como lo ven los sujetos"(1).

Esta caracterización de ambas metodologías es típica y muestra una tendencia a ver la adscripción a uno u otro método como excluyente: las metodologías cuantitativas buscarían conocer relaciones objetivas al margen de la voluntad y la consciencia de los individuos, en tanto que las cualitativas tendrían el propósito de investigar el significado de los fenómenos sociales para los sujetos involucrados en ellos.

Estamos de acuerdo con los defensores de los métodos cualitativos en el sentido que los estados de consciencia, las opiniones y juicios de valor no son cuantificables y cuando lo son pierden su rasgo esencial, ser significaciones contextuadas

y en proceso. Sin embargo, pensamos que reconstituir las significaciones que la realidad tiene para los distintos grupos, clases, etc., en situaciones específicas, no constituye por sí mismo conocimiento de los fenómenos sociales. La realidad social no es independiente de las significaciones, pero esto no quiere decir que allí se agote. "Muchas veces se sustituyen las condiciones en que viven los hombres, las funciones objetivas que asumen en el proceso social, por su reflejo subjetivo. Sin una reflexión crítica sobre el carácter definitivamente mediato de los contenidos de conciencia y de los comportamientos de los individuos como producto social, la investigación social empírica termina siendo impotente frente a sus propios resultados". (2)

Sostenemos que una visión "subjetivista" de la realidad social es tan errónea como aquella que se limita a sus determinaciones objetivas. La objetividad de la realidad social está constituida - y esto distingue a las ciencias sociales de las ciencias naturales - por relaciones entre los hombres, y sus regularidades y leyes se manifiestan a través de la actividad de éstas y de la significación que ellos le dan; ambos aspectos - objetivo y subjetivo - son, por lo tanto, inseparables.

No vemos objeciones en principio para la utilización de procedimientos cuantitativos con el objeto de relacionar variables precodificadas que indiquen relaciones estructurales de la sociedad, tomando universos representativos de la población (por ejemplo, situación económica y educación), como tampoco para utilizar procedimientos de descripción en profundidad o cualitativos, encaminados, a captar la manifesta-

ción de sentido de tales relaciones en contextos específicos de la vida social.

No obstante, nos parece erróneo el planteamiento dicotómico que comúnmente se hace de ambos procedimientos puesto que quiebra la unidad propia del objeto de las ciencias sociales en sus dimensiones objetiva y subjetiva.

En la mayoría de las caracterizaciones que se hacen del enfoque cualitativo el énfasis en lo específico es absoluto, sin referencia alguna al hecho de que en las ciencias sociales la especificidad no es meramente un otro, una cualidad distinta a otras cualidades, sino que es especificidad de una realidad que permanece una y la misma a través de sus manifestaciones: las relaciones sociales.

Nos parece que en este sentido la categoría más adecuada para entender el movimiento de la realidad social es la categoría de forma o modo. Una forma o modo se distingue de otros, y sin embargo pueden ser formas o modos de lo mismo. La unidad de la unidad y la diversidad, de la objetividad y la subjetividad en las ciencias sociales es así respetada. (3)

Entendemos por modo, la heterogeneidad de formas que asumen las relaciones sociales, los distintos significados y significaciones que tienen para los sujetos. El modo podría aproximarse al concepto de cultura, la singularidad fenoménica de la realidad social que se va conformando mediante los procesos históricos.

Esta concepción de la sociedad fundamenta el carac-

ter crítico de las ciencias sociales. La trascendencia de la objetividad social, la inadecuación de la significación que los sujetos otorgan a sus relaciones sociales con lo que éstas son efectivamente, significación que es, al mismo tiempo, la manifestación de éstas, inscribe la virtualidad del cambio en lo real mismo. La crítica no es externa sino crítica de la realidad a sí misma; confrontación de lo que ésta pretende ser con aquello que es. Volveremos sobre esto a propósito de la interpretación del material empírico de la investigación.

Carácter participante de la investigación; apropiación y producción de conocimientos

Caracterizamos nuestra investigación como participante, lo que significa que el sujeto-objeto de la misma (grupos docentes que se capacitan mediante la investigación de los contenidos de su práctica) evalúan el grado de apropiación conceptual logrado en sucesivas tomas de conciencia integradas dentro de formas grupales de autorregulación. Igualmente, la investigación se valida en cuanto pone a prueba las transformaciones que la experiencia en los talleres genera en la conciencia de los participantes, contrástandolas con aquellas esperadas hipotéticamente. Tratándose de una modificación de la conciencia, su ritmo y límites son definidos dentro del taller mismo, a través de la experimentación de una práctica alternativa allí debatida y construida.

El carácter participante de la investigación deriva de las relaciones implicadas en un tipo de investigación que busca simultáneamente capacitar sujetos que forman parte de su 'objeto' de conocimiento. Veamos ésto.

Si entendemos la "investigación" en un sentido genérico de búsqueda, de problematización de la realidad, de desmenuzamiento, análisis y descubrimiento, su incorporación al aprendizaje desmistificador es básica.

Adquirir conocimiento es construir, crear conocimiento, esto es, investigar; el conocimiento es reproducción de la realidad por el pensamiento y no es posible acceder a él más que produciéndolo. La investigación social es esencialmente desmistificadora, puesto que muestra la realidad como práctica, como relaciones de los hombres entre sí y con el medio natural. Remueve así toda apariencia de fijeza de dicha realidad y es por lo tanto, crítica.

La incorporación de la investigación así entendida en la educación de adultos se fundamenta en la concepción de la realidad como unidad de modo y estructura. Como dijimos, entendemos por modo, la heterogeneidad de formas que asumen las relaciones sociales determinantes, los distintos significados y significaciones que tienen para los sujetos esas relaciones esenciales (estructura).

En el caso de nuestra investigación sobre la realidad escolar, entender el modo particular de comprensión de esa realidad por los sujetos constitutivos de la misma, es avanzar en su comprensión y explicación.

En los talleres, grupos de docentes investigan sobre el conocimiento, más precisamente, investigan el modo de conocer la realidad escolar que tienen como actores de la misma. Se trata de iniciar un análisis de cómo y porqué los docentes (ellos y otros) tienen una determinada manera de ver su actividad laboral y el papel que ésta cumple en la sociedad.

Entender el modo de representación de su realidad por los grupos involucrados en los talleres, significará conocer los nexos estructurales que conforman el ordenamiento ideológico que prevalece en el sector docente.

En la vida cotidiana, la ritualización de los comportamientos que surgen de los sistemas de representación, las definiciones, las valoraciones aceptadas acríticamente y los prejuicios sobre la realidad conforman un mundo mediador hacia lo que no se muestra explícitamente, la estructura que relaciona ese modo aparentemente caótico y parcial. Conocer la realidad implica entonces, negar el mundo de lo cotidiano mediante la construcción de conceptos que lo trascienden pero que permiten al mismo tiempo explicarlo y fundarlo como tal.

A partir de esta concepción del conocimiento hemos orientado tanto el proceso de aprendizaje de los talleres, como el de la investigación hacia ellos. Como dijimos, su resultado ha de ser la comprensión de la realidad social como práctica, esto es, como actividad constitutiva de la objetividad, lo que significa la crítica a la apariencia estática del mundo cotidiano.

El modo de abordar el mundo concreto y encontrar su

significado por medio del conocimiento, ubica el papel de la teoría en la investigación como una "anticipación de sentido" como hipótesis sobre la estructura de la sociedad. Estos supuestos o hipótesis traducidos en categorías y conceptos, se ponen en "tensión" con aquel modo singular de significación que va descubriendo el trabajo de observación y registro de las relaciones sociales en estudio. El trabajo de elaboración realizado mediante la construcción permanente y sucesiva de hipótesis, se efectúa mientras la investigación/capacitación avanza y en ese proceso se condensa y reformula la teoría. Este modo de entender el papel de la teoría al emprender una investigación social se relaciona con el contenido que le damos a la participación de quienes son parte constitutiva de la práctica que se estudia.

En síntesis el carácter "participante" de la investigación, puede considerarse desde diferentes planos: desde el punto de vista de la investigación, la metodología del "pequeño grupo" posibilita la observación y la descripción en profundidad de la interacción entre docentes, permitiendo realizar una reconstrucción e interpretación documentada donde se reelaboran permanentemente las hipótesis de trabajo. Al mismo tiempo, la participación permite, en tanto proceso de aprendizaje, que la profundización del trabajo de análisis crítico sea regulado y determinado principalmente por las posibilidades de elaboración conceptual que desarrollan los grupos. Finalmente, la participación tiene otras facetas que derivan del encuadre del taller como modalidad de trabajo y se refieren al sistema de interrelación entre sujetos en un proceso compartido: la horizontalidad en la comunicación, la consideración de intereses al "tiempo" de los gru-

pos y el criterio de autogestión para la evaluación de la marcha del proceso de aprendizaje.

Registro del material empírico: y fundamentos de la interpretación

El registro del material empírico ha estado a cargo de los miembros del equipo de investigación y de los propios docentes participantes en los talleres.

El registro del proceso de taller corresponde a un observador no participante, miembro del equipo de investigación, que también instruye a los docentes en el manejo de la técnica. Dichos registros (crónicas) incluyen discursos, gestos, climas y la producción grupal y/o individual resultante. Su característica es recoger las reuniones de taller con el mayor detalle posible, constituyendo un documento textual de su proceso. Sobre este documento se analiza la evolución del grupo, y su análisis inmediato permite la coordinación de cada reunión. A su vez, el tipo de contenido no estandarizado de la crónica posibilita descubrir 'pistas' relativas a la realidad escolar.

Las observaciones de sala de clase o de situaciones escolares tienen como fin recoger material para la objetivación de la práctica escolar y están a cargo de los docentes que participan en el taller. Se orientan desde el enfoque etnográfico, buscando reconstruir las interacciones signifi-

cativas entre los sujetos de la relación pedagógica. Cubren unidades de contenido curricular (principalmente de Estudios Sociales) o abarcan exhaustivamente distintos eventos escolares: fiestas, recreos, entradas, salidas, etc. Estas observaciones son testeadas con entrevistas y material de trabajo de docentes y alumnos, a fin de lograr una mayor aproximación al objeto de estudio.

Otro tipo de registro utilizado es la video-grabación. Este instrumento permite registrar ejercicios de recreación de la realidad escolar, en el taller o en el ámbito institucional. Con su uso se incorpora la imagen y su significado al proceso de aprendizaje y a la búsqueda de indicios que abran nuevas pistas o enriquezcan el análisis. Las filmaciones dentro del taller han permitido asentar reuniones consideradas claves (por ejemplo las de evaluación) o ejercitaciones con técnicas de representación en sus formas dramáticas, plásticas, etc. El trabajo de discusión de las filmaciones en el grupo permite nuevos momentos de objetivación, a la vez que junto a los otros registros hacen parte del material para la interpretación general. Las filmaciones fuera del taller registran situaciones escolares, reales o recreadas por docentes y niños, a partir de consignas que problematizan el mundo escolar.

Nuestro trabajo de interpretación se lleva a cabo sobre los distintos tipos de registros señalados. Como dijimos, el objetivo es llegar a comprender la significación o sentido que tiene para los propios maestros el trabajo docente. Nos proponemos, pues, obtener "un saber interpretativo en búsqueda de significados". (4)

En este punto quisiéramos hacer algunas precisiones. Si "la cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas" y por lo tanto, "es común y pública porque lo es la significación",⁽⁵⁾ eso no implica para nosotros que "las relaciones sociales entre los hombres y las ideas que encarnan las acciones de éstas constituyen realmente la misma cosa".⁽⁶⁾ Una orden (para poner un ejemplo de Winch) es un fenómeno cultural de una índole distinta a una institución o a la sociedad en general. La diferencia está dada por el hecho de que una orden se agota en su significación, es lo que aparece públicamente. No es ese el caso de las instituciones. En éstas su significación y lo que son realmente no coincide. Hay una 'objetividad social' - un resultado no querido - que tiene existencia independientemente de la significación y voluntad de los sujetos.

Como vimos, la ideología estaría constituida por aquellas significaciones no coincidentes con la objetividad social y portadoras de una fuerte carga axiológica. Sería falsa consciencia en el sentido de ocultar a los sujetos la existencia de esa objetividad hipostasiada o 'segunda naturaleza', pero al mismo tiempo, esas significaciones expresarían un 'deber ser', lo que los sujetos consideran la 'buena vida'. (7)

En el plano psicológico ocurriría algo similar. El inconsciente es 'un territorio extranjero interior', según Freud. Allí también hay una realidad hipostasiada que el sujeto no conoce ni controla, si bien le pertenece, y significaciones que no coinciden con ella.

En ambos casos se trataría de procesos de comuni-

cación distorsionados (8). La distorsión expresaría la contradicción entre las significaciones y la objetividad, y el consiguiente ocultamiento de ésta por aquellas.

Esto permite introducir algunas especificaciones en relación a la interpretación de los registros de nuestra investigación. En la hermeneútica clásica así como en la concepción semiótica de la cultura, para citar dos ejemplos, la incompreensión surge de la lejanía del intérprete con respecto a un mundo cultural extraño. El supuesto es que para los sujetos mismos de esa cultura su mundo les es comprensible sin más, y que el intérprete tiene simplemente que "acompañarse a ellos" (Wittgenstein citado por Geertz, Op. cit.). Desde el punto de vista del concepto de ideología, en cambio, la tarea que el intérprete tiene entre manos es una 'comprensión sistemáticamente distorsionada' que se origina no meramente en la lejanía respecto a una tradición, sino en una objetividad hipostasiada. En este caso la 'distorsión' existe no solamente para los intérpretes sino también para los sujetos inmersos en las relaciones ideológicas y es por ello que no puede decirse que su mundo cultural sea para ellos comprensible sin más ni que la tarea del intérprete se limite a reconstruir el punto de vista de los actores. La tarea de interpretación implica, entonces, un proceso de reconstrucción de las conexiones entre significaciones y objetividad hipostasiada, mostrando cómo ésta hace su vida mediante procesos de ocultamiento o de una distorsión sistemática de la comprensión.

Estas consideraciones permiten también justificar la no pertinencia de la conocida disyuntiva entre un enfoque

micro o macro social. La perspectiva que hemos esbozado supone concebir la realidad social como unidad de lo universal y lo singular, o también, de la unidad y la diferencia. La universalidad o unidad social se realiza a través de la singularidad y la diferencia, y éstas, a su vez, son manifestaciones de aquellas.

De ahí que las leyes o estructuras de la objetividad social no puedan ser 'uniformidades' ni 'relaciones constantes entre fenómenos'. La diferencia esencial entre la objetividad social y la objetividad natural consiste en que aquella no más que sea una realidad hipostasiada, y en ese sentido comparta algo del carácter 'ajeno' de la objetividad natural (la 'segunda naturaleza' de Hegel y Marx y 'el territorio extranjero interior' de Freud), no por ello deja de ser un producto humano. Las estructuras y leyes de la sociedad (y del inconsciente) son, entonces, estructuras y leyes de acciones que poseen significación, y están consiguientemente mediadas por ellas. En la propia ley está la posibilidad de múltiples manifestaciones, de acuerdo a contextos de significación específicos. (9)

Esto conduce al planteamiento de la comprensión y la explicación como partes de un proceso único e inseparable en las ciencias sociales. En efecto, cada uno de estos términos, para ser cabalmente, remite al otro. Una comprensión que no alcanza a aquellas relaciones que originan sistemáticamente las distorsiones del discurso, queda trunca. De la misma manera una explicación que no logra un conocimiento de las significaciones que hacen a ese contexto algo único, irrepetible. (10)

Nuestro objetivo, habíamos dicho, es el conocimiento de los procesos de resignificación que desencadena en los docentes la investigación de su propia práctica, suponiendo que dicha resignificación implica una transformación de aquella. Necesitamos, pues, justificar la relación que establecemos entre resignificación y transformación. La hipótesis de la que partimos es que en el taller los maestros investigando su práctica en el aula, descubren la no coincidencia entre el significado que tiene para ellos su trabajo y lo que realmente es. De esa manera, logran conocer una realidad que hasta el momento les era desconocida, pero que no obstante condicionaba esencialmente su trabajo. Se produce así un cambio en las relaciones de los docentes con sus condiciones laborales. Visualizan ahora la significación que para ellos tiene su trabajo en contraste con una realidad que la niega. Pero además conocen que dicha realidad cobra existencia precisamente por su carácter de hipóstasis, esto es, de ser producto de las relaciones sociales que se tejen en la escuela, las que se han autonomizado de los sujetos que les dan vida y se han hecho 'ajenas'.

En otras palabras, la significación que tiene el trabajo para los propios docentes se transforma de ideología en crítica de la realidad escolar. Se trata, en suma, de una experiencia autorreflexiva, mediante la cual los individuos llegan a ser sujetos respecto a las relaciones en las que se encuentran.

La interpretación de los distintos registros de nuestra investigación debe ser compartida, entonces, por los participantes en la experiencia. "Las interpretaciones generales sirven, cuando sirven, para el sujeto investigador y

para todos aquellos que pueden tomar su posición, sólo en la medida en que los que devienen objeto de interpretaciones individuales se reconozcan en esas interpretaciones. El sujeto no puede adquirir un conocimiento del objeto sin que ese conocimiento se haya convertido también en un conocimiento para el objeto y éste, a través de ese conocimiento, se haya liberado convirtiéndose en sujeto". (11)

NOTAS:

- (1) R. Bogdan and S. Taylor, Introduction to qualitative Research Methods, John Wiley & Sons, Nueva York, 1975, pág. 2. (La traducción es nuestra)
- (2) Th. Adorno y M. Horkheimer, "Sociología e investigación social empírica", en La Sociedad, Lecciones de Sociología, Proteo, Buenos Aires, 1969, pág. 122.
- (3) Hegel concibe ambas categorías - cualidad y forma - como determinación. Pero la cualidad es una categoría que cae dentro de la Lógica del Ser, es inmediata con éste, lo que significa que lo determinado no se halla diferenciado de su determinación. De allí que el devenir en la esfera del Ser sea pasar a un Otro. La forma, por el contrario, es una categoría de la Lógica de la Esencia, es la determinación diferenciada de aquello cuya forma es, y el devenir, en este caso, no traspasa a Otro sino que permanece en sí mismo. Véase José Fernando García, Explicación dialéctica y explicación positivista en ciencias sociales, FLACSO-Programa Santiago, 1985.
- (4) Geertz, C., La descripción profunda. Hacia una teoría interpretativa de la cultura, Basic Books, Nueva York, 1973, traducción del DIE, México, 1983.
- (5) Geertz, C., op. cit.
- (6) P. Winch, Ciencias Sociales y Filosofía, Amorrortu, Buenos Aires, 1972.
- (7) García, J.F., Notas sobre el concepto de ideología y la transformación de la Escuela, FLACSO-Programa Buenos Aires, 1985.
- (8) Habermas, J., Conocimiento e interés, Taurus, Madrid, 1982.
- (9) García, J.F., Acción humana y ley; crítica a la unidad metodológica de las ciencias, ponencia presentada al Seminario del Grupo de Trabajo sobre Epistemología y Política de CLACSO, Buenos Aires, septiembre de 1983.

- (10) Riccoeur, P., "Hermeneútica y crítica de las ideologías", en Teoría N° 2, Santiago de Chile, 1974.
- (11) Habermas, J., op. cit.

APROXIMACIONES A UNA DIDACTICA DE LOS TALLERES DE EDUCADORES

Algunos fundamentos del aprendizaje grupal

En los talleres, los docentes son convocados a emprender una forma de capacitación orientada a romper la relación pasiva y dependiente frente al conocimiento. Esto solamente puede lograrse mediante la producción de éste. De allí que en los talleres la tarea sea investigar, producir conocimiento sobre su propia realidad.

Como se dijo, la formación en los talleres se centra en la investigación de la cotidianeidad escolar, más precisamente en los procesos sociales que se dan en la sala de clases. En ese proceso intervienen maestros, alumnos y el conocimiento, con una definición social y escolar asignada y una existencia real contradictoria.

El propósito perseguido por los talleres es la objetivación consciente de la práctica para lograr su conocimiento, buscando desde allí los caminos de la transformación. El proceso de investigación parte de la necesidad y de los intereses de los sujetos que participan, así como de la valoración del conocimiento que poseen. Progresivamente, mediante la reflexión grupal y sucesivas aproximaciones al objeto de

investigación, se identifican los prejuicios que operan como barrera al conocimiento en el sentido común, por su función en la constitución de las identidades.

Esta caracterización de los talleres de educadores implica una didáctica que entendida como un proceso tendiente a facilitar el aprendizaje, se fundamenta en una concepción del mismo. Entendemos el aprendizaje como un proceso cuyo fin es la apropiación de la realidad mediante el conocimiento, siendo su punto de partida la tensión entre necesidad y satisfacción. La necesidad es definida como el desequilibrio interno vivido por el sujeto como displacentero, y la satisfacción por la presencia de lo que en la teoría psicoanalítica se denomina "objeto".

La necesidad y su satisfacción generan acciones en las que los sujetos establecen relaciones con los otros y con el contexto, las que son internalizadas como un sistema intra subjetivo o mundo interno, constituyendo los primeros aprendizajes y protoaprendizajes.

Esta relación de aprendizaje y necesidad genera ansiedades vinculadas a fantasías inconcientes. En diferentes situaciones y momentos del aprendizaje, las mismas pueden manifestarse como "el miedo al ataque" o "el miedo a la pérdida". "En todo aprendizaje aparecen en forma simultánea, coexistente o alternante, tanto ansiedades paranoides como depresivas. Las primeras por el peligro que implica lo nuevo y desconocido, las segundas por la pérdida de un esquema referencial y de un cierto vínculo que el mismo siempre implica" (1).

Para entender la raíz de estas ansiedades es preciso remitirse al concepto de posición (configuración particular en la que se articulan ansiedades y mecanismos de defensa pre dominantes), entendido como organización del mundo interno, que si bien se configura en las primeras etapas del desarrollo, va a reaparecer situacional y adaptativamente en la vida adulta. El pasaje de la posición esquizoparanoide a la depresiva o viceversa, son alternativas normales en los procesos psíquicos del adulto.

Las técnicas del yo o mecanismos de defensa permiten adaptarse al bombardeo de estímulos, a protegerse de los miedos básicos y a establecer una relación de distancia entre el mundo externo y el mundo interno. Se llama obstáculo a la situación en la que los mecanismos de defensa anulan la ansiedad o que estas ansiedades se elevan tanto que crean un estado de confusión en el que la necesidad deja de ser percibida. El conflicto, lejos de ser un obstáculo para el aprendizaje, es condición sine qua non para que éste se produzca, originándose en las necesidades y en las ansiedades que ésta despierta.

En el aprendizaje, mediante procesos de asimilación y acomodación, se da una relación en la que el sujeto incorpora lo nuevo resignificando y reestructurando los aprendizajes anteriores, a la vez que reorganiza su red semántica.

Entendemos por grupo a un conjunto de dos o más personas articuladas por su mutua representación interna y que se proponen implícita o explícitamente una tarea que constituye su finalidad. Los llamados organizadores grupales son:

a) las necesidades, objetivos y tareas, siendo la distancia que hay entre la necesidad y el objetivo lo que determina la tarea, esto es, el proceso para el logro de aquél, y b) la representación interna o internalización recíproca que realizan los miembros de un grupo y donde cada integrante sintetiza la totalidad en que se encuentra inmerso.

El grupo tiene una estructura dramática: incluye roles, personas y un guión, constituyendo el espacio en el que se articulan las representaciones sociales e individuales. El mundo interno, a su vez, "se configura como un escenario en el que es posible reconocer el hecho dinámico de la internalización de objetos y relaciones. En este escenario interior se intenta reconstruir la realidad exterior..." (2).

El paralelismo entre grupo y mundo interno convierte al grupo en un lugar privilegiado para el aprendizaje y para la modificación de las formas aprendidas en relación con los otros y con el conocimiento.

El taller de educadores es un tipo de trabajo grupal orientado a la desestructuración del conocimiento cotidiano escolar y a su resignificación conceptual, con el objetivo de iniciar un proceso de transformación de la práctica docente.

Cuando en el adulto su práctica es objeto de investigación el compromiso afectivo se convierte simultáneamente en obstáculo y en posibilidad de conocimiento. Para poder explicar es necesario distanciar el objeto a conocer mediante sucesivas combinaciones de la información y la observación,

diferenciando el objeto a conocer del sujeto cognoscente. Así es posible "saber", dar cuenta de algo con cierta "objetividad", en el sentido de que hay una realidad externa y común, y que permite el contraste con la subjetividad de cada cual. Esto genera un monto considerable de ansiedad. Construir una "distancia óptima" que permita objetivar la práctica de los participantes del taller, sin anular el compromiso con ella, es uno de los ejes del trabajo.

La concepción del grupo como articulación de lo social y lo individual implica hacer una lectura de lo que allí ocurre a partir de un "guión interno" del que los docentes son portadores y que han construido en su práctica escolar. Esta se caracteriza por relaciones construidas sobre vínculos de dependencia, el no reconocimiento del "otro" como semejante y diferente al mismo tiempo, la obturación del conflicto, el aislamiento y la primacía del saber institucionalizado.

Encuadre, intervención y evaluación

Llamamos encuadre a los factores que se mantienen constantes para posibilitar el desarrollo de una tarea. Conforman el encuadre: a) las constantes definitorias, es decir, los elementos conceptuales que definen la naturaleza de la tarea; b) las pautas de interacción, esto es, las características de los integrantes y la coordinación; c) las constantes logísticas: día y hora de las reuniones, lugar de las

mismas, duración, etc.

En relación a las constantes definitorias, podemos establecer que los talleres de educadores son una propuesta de capacitación docente tendiente a la autogestión, por medio de la investigación de la propia práctica y de la realidad escolar, apoyada en una concepción del sujeto de las transformaciones escolares, del aprendizaje, del conocimiento y de la realidad social.

Respecto a las pautas de interacción, habría que decir que los talleres están compuestos por docentes en ejercicio efectivo y un equipo de coordinación, con funciones diferentes y complementarias. El equipo integrado por dos coordinadores y un observador, acompaña al grupo, facilitando la realización de la tarea. La coordinación de dos personas con distintas funciones (dedicadas a la realidad escolar y a los emergentes grupales, respectivamente) tiene el propósito de mostrar dramáticamente lo que en realidad es un proceso único, facilitando así tanto su análisis como su manejo: el desarrollo conceptual del grupo y la dinámica que genera el propio trabajo grupal. Por otra parte, la doble coordinación y el trabajo del observador se presentan como un modelo alternativo de trabajo, contrapuesto a la práctica social vigente en la escuela. En ésta, por sobre la cooperación, priva la situación a la que alude la conocida frase: "cada maestrillo con su librillo".

En los talleres existe una programación general abierta. Esta programación consiste en ejes conceptuales y metodológicos sobre los cuales se organiza el trabajo. La

planificación es reorganizada operativamente de acuerdo con las "necesidades" de los integrantes y de acuerdo con el proceso grupal.

La coordinación no pretende una ingenua renuncia al poder, sino que aceptándolo lo pone en cuestión al proponer una relación diferente con el saber y con los modelos de autoridad jerárquicos que devienen del uso del poder por parte de quien tiene el conocimiento.

Las intervenciones de la coordinación apoyan los diferentes momentos de análisis, sugiriendo consignas de trabajo y señalando los obstáculos (epistemológicos, y epistemofílicos) para que mediante el develamiento de las contradicciones lógicas y del conflicto, el grupo elabore alternativas de resolución.

La propuesta es desarrollar un camino progresivamente autónomo de la producción del conocimiento grupal. Esto se traduce que en el plano de la investigación social propiamente dicha, la coordinación colabora en el proceso de análisis y conceptualización de los contenidos de la práctica docente y de la realidad escolar. En ese sentido, sus intervenciones responden a los objetivos previstos en la programación general y para cada reunión. Se pueden diferenciar dos tipos de intervenciones de la coordinación. Llamamos intervenciones planificadas a las que se originan en los objetivos generales y en los previstos para cada reunión, y consisten en la entrega de información básica sobre los fundamentos teóricos de la investigación y su enfoque metodológico, como así mismo en consignas para la realización de ejercicios que

actúan favoreciendo ya sea el trabajo de relación lógico-conceptual, como a nivel de las formas de la representación ideológica. Volveremos sobre esto último.

Otro tipo de intervenciones son las incidentales que en este plano amplían y corrigen sobre el proceso la información básica entregada y precisan su interpretación por parte del grupo, encauzando el trabajo. Las intervenciones incidentales en general apuntan a contener la reflexión dentro de los límites propuestos, a explicitar y sintetizar formulaciones conceptuales o hipótesis, a dar información y a coordinar los momentos de exposición de la producción.

En el plano del proceso grupal, las intervenciones incidentales toman las formas de "señalamientos". Al realizar "un señalamiento" el coordinador describe lo que está pasando, trata de llamar la atención sobre un hecho determinado, abriendo la posibilidad de que las hipótesis surjan del propio grupo.

Las interpretaciones del coordinador, como toda interpretación, se construyen a partir de una teoría, en este caso a partir de concepciones acerca del aprendizaje, los procesos grupales, la realidad escolar y social. Siendo así, tienen igualmente un carácter hipotético y son, por lo tanto, discutibles (perfectibles o refutables) por el grupo.

Permanentemente el proceso de taller es desarrollado por medio de una mecánica de trabajo que recoge y documenta la producción individual, subgrupal y grupal sucesivamente, potenciando la emergencia de contenidos y asegurando la par-

ticipación de la totalidad de los integrantes.

La evaluación es parte de la concepción de aprendizaje grupal antes expuesta que, como se dijo, implica sucesivos momentos de desestructuración y conceptualización del conocimiento. Es uno de los momentos del proceso que representa un trabajo específico que se distingue de los propiamente elaborativos. La evaluación permite que cada sujeto acceda concientemente a las nuevas relaciones adquiridas, confrontándolas al mismo tiempo con la de los otros integrantes, y facilitando así el conocimiento de lo que aún no se tiene o se tiene de diferente manera.

No se trata de medir hasta qué punto los docentes se acercan a un modelo representado por el equipo de coordinación, sino más bien de que cada uno de los integrantes del grupo reconstruya su proceso recuperando la producción grupal que lo tuvo como protagonista.

Pero aquello que se evalúa no es solamente el proceso, destacando logros y obstáculos, sino también los productos de ese proceso. Por una parte, un producto intelectual público preferentemente dirigido a los docentes, en que se exponen los resultados de la investigación llevada a cabo en el taller. Por otra parte, la creación y puesta en práctica en el aula de propuestas pedagógicas alternativas.

En cuanto a la forma, se contempla una evaluación grupal realizada por todos los participantes del taller y la de cada uno realizada por sí mismo, y también por sus pares y equipo. Se combinan, de esta manera, la evaluación grupal,

la autoevaluación y la evaluación heterónoma.

Las técnicas de representación: objetivación del imaginario

En este acápite desarrollaremos algunas reflexiones sobre el encuadre del imaginario en los alleres como recurso operativo, fundamentado en los modos de acceso al conocimiento de la realidad social que hemos definido anteriormente. Como delimitación, precisaremos nuestra concepción del imaginario y sus componentes. (3)

El imaginario es un nivel o dimensión de abstracción de lo real; sus elementos constitutivos, las imágenes o escenas imaginarias, proponen un grado mínimo de síntesis y exposición de lo real concreto, aunque sin llegar a constituirse en una formulación ideológica o en un discurso conceptual explícito.

El aludir a lo imaginario nos remite mecánicamente a una oposición entre mundo interno y mundo externo; el imaginario, sin embargo, no es una fusión o alienación de lo real, ni su sustitución ilusoria, sino una concomitancia inevitable de las experiencias cotidianas.

El imaginario es para nosotros, un continuo propio de la realidad que opera como estructura intermedia de articulación con las entidades abstractas del pensamiento. Las imágenes, la escena, el lenguaje son reveladores del imagina-

rio. El espacio imaginario es objetivo, tiene una existencia material, basada en su doble pertenencia, colectiva e individual. Es en el espacio imaginario donde se realiza el intercambio de bienes, mensajes, posiciones, etc., que genera la dimensión comunicativa de lo real.

Los componentes del imaginario poseen una estructura dramática, con personajes y fuerzas en acción, organizadas y susceptibles de ser representadas en forma casi siempre visual. Mediante el desarrollo de una mirada diferente a la discursiva, se revela en ésta: tramas, oposiciones, tensiones, movimientos. Las imágenes o escenas configuran una verdadera estrategia de acción desplegada por el sujeto de modo no siempre consciente, ni tampoco del todo inconsciente, pero que expresan necesidades concretas.

Los elementos del imaginario son inalcanzables a través de una mirada lógica, se materializan mediante reveladores o estructuras discursivas particularmente sensibles a la acción del imaginario, que los moldea y produce en ellos estructuras secundarias (4). Son reveladores de lo imaginario las artes, el psicodrama, el role-playing, etc. La observación de estas estructuras de existencia concreta, permiten inferir las escenas subyacentes.

En el espacio del grupo, el común denominador de las imágenes de los participantes expresa la dinámica de ese momento particular; su objetivación, mediante diferentes téc-

nicas, permite al propio grupo codificarlas y referirlas al plano operativo.

La importancia de la objetivación del imaginario reside en su ubicación clave entre lo real concreto y su expresión ideológica. Es en ese espacio imaginario en donde transcurre nuestro devenir consciente; allí, lo cotidiano, ese "todo irreductible que se resiste a la organización", (5) nos alcanza; y es desde allí que podemos acceder al conocimiento conceptual.

La revelación, dentro del taller de elementos imaginarios concretados orgánicamente, promueve en sus integrantes una conciencia constante como sujeto/objeto de investigación. Significa, en síntesis, integrar el "cómo conocemos" al "qué estamos conociendo". La posibilidad de operación sobre el imaginario, es decir sobre la representación de lo real que acompaña a la práctica, permite su confrontación y discusión, al tiempo que a la anticipación y el ensayo de su modificación concreta.

Llamamos técnicas de representación a aquellas actividades que resumen y mediatizan los procesos que recreando la realidad a investigar, reconocen sus relaciones significativas y acuerdan criterios de interpretación y acción. Su aplicación dentro del taller, como reveladores del imaginario, así como el proceso elaborativo que determinan, conforman uno de los pasos de nuestra operativa básica de coordinación.

Tomadas en su mayoría de disciplinas expresivas y documentales, proveen un soporte formal y una pauta de exposición a determinados contenidos preconceptuales del proceso de aprendizaje (imágenes escenas), estructurándolos bajo formas gramáticas, plásticas, literarias, etc. y facilitando su reelaboración crítica, en virtud de la distancia operativa que determinan entre estas escenas y los participantes.

Esta distancia o calidad de aproximación, impuesta "de hecho" por la misma obra, obliga al conjunto de los participantes del taller a colocarse en una perspectiva distinta a la evaluativa o lógico-discursiva, si se quiere penetrar en su significado. Llamamos posición imaginaria al desarrollo de esta percepción integradora, que más que un punto de vista, implica un modo especial de estructurar la participación en el trabajo de conocer. La asociación libre y la atención flotante, en psicoanálisis, son algunas de las técnicas que permiten pasar de la posición discursiva a la imaginaria, o acercarnos todo lo posible a ella.

La producción y realización de ejercicios de representación requiere un compromiso que supera lo perceptivo. Los afectos y la tensión dinámica que movilizan estas técnicas (oposiciones, valores, conflictos, etc.) resultan nuestra vía de acceso principal al imaginario, debido a la correspondencia estructural (dramática) que queda determinada entre éstas, y la escena subyacente. Así, desde lo imaginario, comprobamos una vez más que al producción de conocimiento se realiza a través de los afectos y no a pesar de ellos.

La operativa general de las técnicas de representación comprende tres momentos:

a) A partir de una hipótesis sobre el momento de aprendizaje que atraviesa el grupo, el equipo de coordinación formula a los participantes una consigna de trabajo. La efectividad de esta proposición resulta de una adecuada correspondencia entre la técnica elegida, que va a definir el modo especial de trabajo, y los objetivos consignados. Es decir que lo que se propone es una estrategia de aproximación al objeto de investigación, fundado en un supuesto de la coordinación (6).

b) la consigna desencadena un proceso de producción y circulación de imágenes colectivas e individuales, las que se organizan según los parámetros formales de la actividad propuesta.

En el desarrollo del ejercicio es importante considerar, junto con el carácter de las imágenes que van tomando forma, el uso que el grupo hace del espacio imaginario del taller; cómo definen los participantes, dentro de la consigna dada, sus condiciones de trabajo. Algunos elementos a tener en cuenta son: la distribución espacial, la modalidad de comunicación, la medida del tiempo, la relación corporal con el trabajo, el clima grupal, etc. En resumen, la forma del grupo también es un revelador del imaginario.

c) La interpretación de la totalidad del ejerci-

cio, por el grupo en su conjunto, no puede partir, de una categorización de sus contenidos, sino que es necesario asumirlos desde el principio como estructuras típicas del imaginario, es decir, como síntesis dinámicas, no reducibles a la suma de sus elementos.

El contacto con los afectos y la tensión dramática que emanan de los trabajos terminados, frente a los cuales se suele ejercer una resistencia activa, expresada como fuga a lo racional, es el camino central hacia su elaboración comprensiva. Esta continuará, a lo largo del proceso general del aprendizaje, favoreciendo la construcción de nuevas hipótesis.

Las diferentes técnicas desarrolladas, aún las de realización individual, son concebidas como ejercicios del grupo. Para la lectura de los trabajos, además de su doble figuración como escenas manifiestas e imaginarias, se parte de considerarlos como expresión colectiva del taller. Esto implica contemplarlos bajo dos dialécticas principales: la de la relación general individuo-grupo; y en este caso particular, docente-taller.

El primer movimiento se dirige a determinar la existencia de un denominador común entre las distintas escenas particulares. Basado en la recurrencia o complementariedad que muestran las imágenes, es posible, entonces, verificar desde esta escena común su resonancia en el trabajo

de cada integrante, como diferentes tratamientos propuestos a la conflictiva general.

La segunda perspectiva remite explícitamente a los objetivos generales de la investigación, desde los cuales fue convocada la tarea, y que producen otro nivel de resonancia en los trabajos: si se admite al imaginario como uno de los organizadores de un grupo, debemos además considerar nuestra participación en la producción de ese espacio imaginario. Si la problemática general del taller pasa por la producción de conocimientos, es necesario partir de nuestra necesidad de conocimientos como condicionante de ese proceso general.

NOTAS:

- (1) José Bleger, Temas de Psicología, Nueva Visión, Buenos Aires, 1982.
- (2) Enrique Pichón Riviere, El proceso grupal, Nueva Visión, Buenos Aires, 1975.
- (3) Véase: Carlos Martínez Bouquet, Fundamentos para una teoría del psicodrama, Siglo XXI, México; René Kaes, El aparato psíquico grupal, Granica, Barcelona, 1977; E. Pichón Riviere, El proceso grupal, Nueva Visión, Buenos Aires; E. Pavlovsky, Espacios y creatividad, Ed. Búsqueda, Buenos Aires, 1980; H. Lefevre, La vida cotidiana en el mundo moderno, Alianza, Barcelona, 1968.
- (4) Carlos Martínez Bouquet, op. cit.
- (5) H. Lefevre, op. cit.
- (6) Algunas consignas utilizadas en los talleres han sido:
"Redacción de una situación real o imaginaria"
"Descripción de una fotografía: quiénes son, qué hacen"
"Dramatización de una situación escolar o de un momento del taller"
"Confección de un collage, relacionando "aprendizaje, medio social y trabajo docente" (se hicieron experiencias individuales, grupales y de fusión de varios collages en uno grupal)
"Escribir la historia del taller" (Primero individualmente, luego en subgrupos, finalmente en conjunto) '
"Dibujar el barrio en donde está la escuela" (Mural colectivo)
"El personaje imaginario" (Diálogo, adivinar quién es)
"Construcción de títeres a partir de personajes reales de la escuela" (Dramatización)
"Dibujar una línea que exprese el desarrollo del taller", etc.

LA SIGNIFICACION DEL TRABAJO DOCENTE Y SU RESIGNIFICACION EN LOS TALLERES DE EDUCADORES

Introducción

El trabajo analítico sobre la realidad escolar y el proceso de aprendizaje mantiene una estrecha interrelación que se origina en la articulación entre la concepción de aprendizaje que guía la capacitación y el enfoque crítico para abordar la investigación social.

En el primer módulo que denominamos problematización (1) el trabajo comienza con la búsqueda y especificación de problemas desde los que se iniciará la investigación, dentro de situaciones cotidianas escolares vividas en el presente o en pasado por los participantes.

Se busca un progresivo cuestionamiento de los procesos sociales que se ocultan en los modos cotidianos de relación. En ese sentido, las preguntas se van integrando en áreas problemáticas más inclusivas, donde se puede perfilar con mayor claridad su carácter social. Sobre situaciones cotidianas significativas para cada participante, el ejercicio introductorio consiste en preguntarse el por qué de tal situación y de la importancia que cada cuestión tenga para cada cual. La tarea se hace propia al iniciarse el camino de construcción del saber desde una inquietud o necesidad de conocimiento que involucra por lo tanto afectivamente a quien la realiza. Dado que la necesidad de conocer se liga a la experiencia, cuestio-

narla predispone al sujeto para el razonamiento crítico.

Este primer momento que busca la objetivación de la propia práctica a partir de sus nudos problemáticos, produce distintos fenómenos en el plano del aprendizaje. Por una parte aparecen mecanismos indentificatorios de lo nuevo con lo que ya se conoce, así como la necesidad del otro es fantaseada como idéntica a la propia. En ese momento el grupo es un espacio idealizado. La tarea de investigación va progresivamente facilitando el tratamiento de la práctica docente como objeto de análisis para el grupo. Para ese fin, la misma es registrada con distintas técnicas de aproximación (dramáticas, lúdicas, plásticas, y aquellas provenientes de la antropología).

Estos registros (que adquieren junto al entrenamiento mayor 'textualidad'), comienzan a ser interpretados en relación a los contenidos sociales asignados institucionalmente al docente. Paralelamente se busca el desarrollo de alternativas 'utópicas' para la escuela y el rol docente, y el rescate de experiencias que en la práctica diaria hayan sido significativas y valoradas.

La visión de la vida escolar mediada por la observación como instrumento de registro, produce en los participantes inicialmente un fenómeno de identificación 'masiva' (la no diferenciación yo-otro, yo-objeto de conocimiento) que reduce la autopercepción de la identidad y amenaza 'el espacio de poder' que el docente tiene para sí. El instrumento científico se confunde con la observación evaluativa usada por las autoridades escolares para calificar el desempeño docente. Por otra parte, el modelo conocido de investigación experimental facilita también el 'juicio' por partir de observables previamen

te cofidificados y seleccionados con un criterio conductista. Sea desde la práctica escolar que descalifica la observación sufrida por el docente o desde el modelo conocido de la investigación experimental que orienta la mirada, este enfoque de observación realizado por sujetos que investigan su práctica, se vuelve problemático, en un primer momento.

El enfoque adoptado busca conocer la significación de los hechos en situación y por ello la observación no se precodifica. Observar todo desconcierta, 'no se sabe donde mirar' (2). El entrenamiento en los talleres persigue que el docente agote la identificación masiva y consiga aproximarse e identificarse, por un lado, y diferenciarse, por otro, hasta encontrar mediante el trabajo grupal, la distancia que permita la 'objetivación', sin evitar el compromiso que motiva el cambio y lo incluye como sujeto capaz de validar la explicación lograda.

Las primeras interpretaciones dilematizan la realidad en 'bficial y privado', 'jóvenes y viejos', 'directivos y docentes', 'padres y maestros', y dentro del grupo se establecen alianzas rotativamente coincidentes.

Una vez que el fenómeno es problematizado, (formalizado como 'preguntas-problemas' guías de la investigación) el trabajo del taller continúa con la elaboración de hipótesis que anticipan el sentido de la búsqueda. Anticipar o suponer cuál es la explicación de aquello que preocupa, es reconocer una razón que trasciende la subjetividad.

En este punto es donde el saber instrumental mues-

tra sus limitaciones. Las explicaciones previas integran el prejuicio como categoría del "pensamiento ultrageneralizador" (3), dado que el prejuicio es criterio acertado en la acción. Aquí los obstáculos cognoscitivos y afectivos encuentran su articulación. La unidad inmediata de pensamiento y acción que caracteriza la vida cotidiana, necesita de la creencia en los prejuicios que nos protegen del conflicto y confirman nuestras anteriores acciones. El prejuicio actúa también como un mecanismo mediatizador, en cuanto el sujeto no puede alcanzar su verdadera actividad específica (4).

En el taller la construcción de hipótesis se convierte en el punto nodal del aprendizaje investigativo. La ultrageneralización confrontada a su propia contradicción (producto de una mayor información directa e indirecta), no encuentra inmediatamente la 'razón' de ella. Racionalidad y emoción que se ligan en el prejuicio o la creencia, tocan un punto donde el propio proceso empuja en el sentido de sistematizar y abstraer para avanzar en la explicación. Esta integra el prejuicio y lo confronta con el nuevo conocimiento construido grupalmente, en un cuerpo conceptual que es tensionado permanentemente con el material empírico. De esta manera, el saber preexistente es incorporado, mostrando su necesidad. Encontrar la 'razón' o el sentido de las prácticas es explicar la fuerza que permite la persistencia social de las mismas.

Algunos nudos problemáticos de la práctica docente

Expondremos lo sucedido en los dos niveles de taller y en las experiencias acumulativas en el marco de la investigación. (5)

Como dijimos, la naturaleza del trabajo intelectual

implica que éste sea un proceso de apropiación y/o construcción de conocimientos producido por quién o quiénes lo realizan. Este trabajo incluye de manera consubstancial la creatividad y la permanente confrontación del sujeto cognoscente con la realidad que se quiere conocer.

El sistema burocrático escolar estandariza y fija los conocimientos que deben ser transmitidos como 'contenidos', junto a normas de evaluación. Nuestra hipótesis ha sido que el tipo de relación que se establece así entre los sujetos y con el conocimiento interfiere aquellas necesarias condiciones del trabajo intelectual, tanto en los maestros como en los alumnos.

Como propuesta de capacitación que contradice los modos de relación conocidos en el aprendizaje, es posible aislar en el taller algunos núcleos problemáticos derivados de aquellos y que trae cada docente. Asimismo, es posible también distinguir en la resignificación de esa visión, más allá de la particularidad de las distintas experiencias, algunos hitos que encuentran su identidad en virtud de las relaciones estructurales que manifiestan.

a) La creencia y el vínculo de dependencia en la relación de conocimiento escolar

En la vida cotidiana escolar formas y contenidos del conocimiento están predefinidos y pautados por márgenes temporales en el curriculum, cuyo cumplimiento es calificado

por las autoridades escolares. La aceptación de esta regla de funcionamiento escolar (que excluye la participación del docente), tiene raíces muy profundas. Imágenes compartidas consolidan la autoridad del conocimiento: hay un ritual implícito en el que 'otros' superiores y símbolos avalan la creencia que se deposita en la palabra del que 'sabe'. La creencia así depositada tiene básicamente un crédito externo que mistifica el conocimiento y a sus voceros, generando un vínculo de dependencia con quien se considera que tiene el saber.

En el aula el docente da, transmite conocimiento a otros que no lo tienen y califica o descalifica de acuerdo a la recepción que de éste se tenga. La identidad de los alumnos es reforzada o amenazada en esta forma vincular primaria que se traduce en la frase 'maestra, segunda mamá'.

Tal representación de la relación de conocimiento es un fuerte obstáculo para un proceso de capacitación que busca desarrollar la autonomía y la autogestión del proceso educativo. En los primeros momentos del taller los docentes demandan contenidos y modelos transmisibles. Luego dudan si ellos, carentes de autoridad frente al conocimiento podrán dar confianza a otros docentes, en un proceso en el que los contenidos no estén dados sino que sean construídos.

El vínculo de dependencia se actualiza en la aceptación de la palabra del coordinador, de quien se espera implícitamente aprobación, o mediante formas de resistencia si esta demanda es frustrada. La resistencia se manifiesta como competencia con el coordinador o los compañeros, o por el bloqueo de la comprensión. Este vínculo es elaborado hasta lograr que la dependencia ligada al aprendizaje sea superada por el mane

jo del pensamiento conceptual autónomo, lo que se manifiesta en los ejercicios de investigación y en las innovaciones que se llevan a cabo en el aula.

b) La afectividad en la práctica docente y su contraposición al trabajo intelectual

Lo anterior se liga a la clara connotación dicotómica de la división del trabajo en nuestra sociedad. En relación a ella se hace dificultoso ubicar al trabajo docente. Vocacionista, profesional o técnico son categorías que no ponen en duda el carácter intelectual de su tarea. Sin embargo, en su autopercepción los maestros definen su trabajo 'en la práctica', en contraposición a los 'otros' intelectuales cuyo trabajo es 'pensar'.

El campo del trabajo intelectual que asumen es el de 'instrumentar', aún cuando la ideología de su función les demande desarrollar las capacidades intelectivas de los niños dentro de una formación integral; por su parte, la sociedad les demanda saber y afecto en el cuidado de aquellos. En la práctica, el maestro entrega su emocionalidad, sus modelos de vida y su vitalidad, pero el saber que debe transmitir viene ya definido por aquellos intelectuales que 'saben' aunque no tengan el conocimiento concreto sobre lo que 'sus chicos' necesitan.

Cuando los docentes desarrollan sus capacidades

analíticas e interpretativas sobre la realidad de su trabajo y logran apropiarse de la complejidad de la realidad en la que desenvuelven su actividad, se produce un sentimiento en el que pareciera que el uso del intelecto se contrapusiera a la afectividad que permite 'hacer' para otros; como si el rol 'dador' se pusiera en cuestión. Esta representación dicotómica en la que 'estar en la práctica' equivale a dar afecto, es uno de los elementos que interfieren en la constitución de la identidad del docente como trabajador intelectual.

c) Los prejuicios constitutivos de la identidad docente y las relaciones sociales en la escuela

La representación espontánea que tiene el docente de la trama de relaciones sociales en la escuela, se asienta en generalizaciones compartidas que se basan en certezas provenientes de la práctica cotidiana. Así, el prejuicio como categoría (mecanismo) del conocimiento para la acción, organiza la realidad contraponiendo el 'nosotros' a 'otros' que de un modo u otro obstaculizan la realización de su tarea como maestro de aula.

Inicialmente, las relaciones con la dirección no van más allá de las normas que se desprenden de las jerarquías, consideradas de manera unilateral y caracterizadas por la dependencia, la autoridad y el orden. Con respecto a los padres, son definidas por demandas mutuas: por una parte, los docentes demandan a los padres mayor preocupación por sus hi-

jos, por otra, los padres identificados con 'la comunidad' son vistos como un grupo de presión frente a posibles innovaciones que vayan más allá del curriculum. Con los chicos el problema fundamental lo constituye la preocupación por la imagen que éstos puedan tener del docente.

Progresivamente, esta identidad frente a los 'otros' muestra su precariedad, en la medida que las relaciones entre los propios docentes van siendo vistas desde la competencia y el desconocimiento mutuo, y la unidad referida casi exclusivamente a reivindicaciones salariales.

De este modo, al comenzar la objetivación de la práctica, aquella ilusión de homogeneidad se derrumba y se busca una nueva identidad que al mismo tiempo permita construir un sentido del trabajo más allá del espacio del aula.

En ese sentido, al comienzo nuevas oposiciones dilematizan la realidad: maestros de escuela públicas o privadas, jóvenes o viejos, normalistas o del profesorado, del turno mañana o tarde, etc. Algunas de estas oposiciones se juegan dentro del taller como relaciones de competencia entre ellos frente a la coordinación. El trabajo de resignificación en este sentido es lento y dificultoso, y su culminación se encuentra en el descubrimiento de la necesidad de fundir las categorías de uso en la vida cotidiana, con los conceptos que permitan interpretar la práctica docente en su especificidad e identidad social, haciendo posible así la discriminación de la naturaleza de las diferencias con los 'otros' de la realidad escolar.

d) El aislamiento del trabajo docente y su espacio de poder en la estructura escolar

El aislamiento del trabajo aparece como condición y consecuencia del espacio de poder que el docente posee en el aula. La ansiedad que produce la soledad en el trabajo se contrapone al sentimiento de libertad que le confiere. Esta es una situación ambivalentemente valorada, en cuanto le permite al maestro sortear las presiones a que lo somete la normativa burocrático escolar, de una parte, y la sociedad representada por los padres, de otra.

Al trabajar en el taller los vínculos con sus pares, los docentes constatan la visión compartimentalizada que poseen de la realidad escolar, las opiniones divergentes sobre los mismos alumnos, la competencia impulsada por los mecanismos de calificación que definen el cumplimiento del trabajo, etc. Asimismo, que la situación de aislamiento produce un sentimiento de abandono, de falta de ayuda o apoyo por parte de los niveles jerárquicos. Esta característica del trabajo docente se convierte en el desarrollo del taller, en una hipótesis explicativa del tipo de relación entre la escuela y el contexto social, en cuanto se corresponde con la concepción social que le niega a la escuela una función transformadora. (6) Igualmente, el aislamiento del trabajo es considerado en correspondencia, en el plano del aprendizaje con las formas de trabajo individual prevalecientes en la escuela.

El aislamiento es finalmente visto como el princi-

pal impedimento para la constitución del sector docente como sujeto social en el sentido de recuperar la valoración social y el sentido de la especificidad de su trabajo.

e) La disciplina como emergente de la contradicción entre el trabajo intelectual y la transmisión de conocimiento

La aplicación de la sanción disciplinaria materializa en la práctica escolar la relación entre poder y saber. La nota que pone el docente califica no solamente el conocimiento sino también la conducta de los alumnos, comprometiendo su autoimagen. Sin embargo la ideología escolar y del trabajo docente oculta esta realidad, siendo el tema de la disciplina su emergente.

La disciplina es un nudo de convergencia de las relaciones entre los sujetos con el conocimiento en el aprendizaje escolar. A lo largo de la experiencia de taller, la necesidad de definirla aparece como preocupación central, quedando en segundo término la pregunta de quién determina sus términos y su alcance.

Las primeras definiciones se refieren a si es un medio o un fin, si hay o no un modelo a seguir, y en caso de haberlo, cuál es su fundamento, etc. También se intenta un tipo de definición negativa, a partir de lo que es la indisciplina, entendida como aquellas manifestaciones donde aquella está ausente. Entonces se tiende a definir qué es la fal

ta de respeto, de quien a quien, qué es la falta de autoridad. Desde esta perspectiva la disciplina vuelve a presentarse como norma previsible y necesaria, pero también como exceso o abuso, producto de tensiones o presiones. Así, la indisciplina tendría que ver con la voluntad o capacidad de los niños a aceptar o no las reglas de la institución escolar.

Es aquí donde el docente comprueba que en función de su propio rol él es depositario y portador del conocimiento frente al que no lo posee, y que ésto implica poder. De este modo se hace presente la relación consubstancial del trabajo docente con el poder en el aula a través de la relación de conocimiento, y que la deconstrucción de ésta es condición necesaria para la resignificación de aquéllas relaciones de poder.

Por otra parte, el docente descubre que en relación a la escuela dentro de la cual se desempeña, se encuentra en una situación parecida a la del alumno, donde la situación de desigualdad está prevista y normada. Por extensión, el reconocimiento del poder en el aula lo lleva a descubrir su no poder en relación al sistema educacional, y la pregunta por la fuente de tal poder promueve una mayor profundización en el análisis.

El tema de la relación poder-conocimiento surge nuevamente al intentar los participantes del taller determinar alternativas posibles, precisamente a propósito de los límites en las relaciones entre adultos y niños. ¿Quién pone los límites?, ¿cómo ponerlos sin ejercer un poder desmedido? Los límites a los que se hace referencia ahora no son ya los provenien

tes de 'arriba' (es decir de la jerarquía o la normativa) sino frente al requerimiento que nace del no saber del alumno.

En este aspecto la toma de distancia con la realidad resulta sumamente difícil, pues la resonancia emocional del tema lleva a que la sistematización o el análisis se vea trabado. De todos modos, aún así se avanza hasta analizar distintas modalidades de trabajo en relación al problema. En particular, las innovaciones llevadas a cabo con los alumnos a partir de sus intereses, y en las que el uso de la disciplina y el poder está mediatizada por una relación distinta frente al conocimiento, es una evidencia de que se pueden producir transformaciones en este sentido.

f) La transformación escolar y las tradiciones formativas

Frente al rol que originalmente se atribuye a la docencia en relación a la sociedad, dos posturas aparentemente antagónicas son expresadas por los docentes normalistas y los del profesorado. Para estos últimos, la escuela es un lugar para el cambio social y el desarrollo del conocimiento, y el maestro un agente de ese cambio. La escuela reproduce relaciones discriminatorias, y el cambio - aún cuando no se lo vislumbre claramente - incluirá necesariamente una mayor participación de la docencia en las luchas sociales.

Para los docentes normalistas, la escuela no es pensada desde esa perspectiva de cambio social. El modelo

que prevalece es el del 'buen maestro' y la vocación de servicio a los niños. La imagen del docente es la de un seleccionador de valores y transmisor de cultura. Junto a esto hay una visión armónica de la sociedad, cuyos valores la escuela reproduce. La misión del "buen maestro" es tomar ese mandato positivo de la sociedad y soportar el peso en la dura tarea formativa, con la capacidad de entrega que da la vocación. Su aporte al cambio social estará dado entonces, en la formación integral de los futuros ciudadanos.

La escuela es hoy representada, sin embargo, desde la frustración y la impotencia, en ambas visiones. El trabajo de resignificación es más dificultoso para los docentes normalistas, quienes desde la defensa de la escuela pública que sostienen tradicionalmente, reclaman recuperar el reconocimiento de su función profesional.

Evaluación del proceso de taller

La investigación sobre la realidad escolar a partir de la práctica docente devela las contradicciones existentes en la misma. Los cambios que se van operando en los participantes plantean nuevos interrogantes sobre las posibilidades de superación de aquellas, desde su accionar cotidiano.

Como dijimos, los maestros que pasan por el taller de investigación son sujetos de un proceso grupal, es decir son protagonistas de un aprendizaje que resulta de la activi-

dad investigativa y la reflexión asumidas por los miembros del grupo en forma cooperativa.

La ruptura con "las prácticas" de la práctica constituye un proceso difícil y lento que se produce en cada docente con un tiempo particular, diferente al del resto de los miembros del grupo.

Aunque no nos dedicamos a un estudio individual, seguimos ese proceso en las reuniones del taller a través de los registros, ya que el trabajo en el mismo se modifica en tanto se van modificando los actores y su práctica, que es la "materia prima" del taller. En este proceso de ida y vuelta se van revelando los momentos de crecimiento, retroceso o incertidumbre propios de todo proceso de aprendizaje.

Cuando un docente comienza un taller, no tratamos de "medir" sus actitudes. No hacemos observaciones de sus clases ni pedimos que se autoobserve. Es decir, no buscamos un parámetro que nos indique cuánto se modificó al finalizar su experiencia. Así como el maestro es sujeto de su aprendizaje en el taller, también puede ser sujeto de la evaluación de su proceso. Por eso consideramos las propias evaluaciones individuales, así como la producción de conocimiento sobre su práctica y las innovaciones pedagógicas llevadas a cabo en el aula, como la expresión válida del cambio operado por cada docente.

Haciendo una apretada síntesis de lo expresado en esos momentos podemos decir que los maestros:

- . Manifiestan su seguridad en la apropiación de los fundamentos de la modalidad de perfeccionamiento que permitirá la autonomía en la difusión y multiplicación de talleres de investigación.
- . Reconocen el aislamiento de su práctica y la necesidad de su superación eliminando las barreras de las divisiones según escuelas públicas y privadas, docentes agremiados o no, y de distinta especialidad.
- . Manifiestan modificaciones en relación con el conocimiento a través de la reelaboración de contenidos teóricos y la capacidad de registro, descripción e interpretación del material empírico proveniente de la realidad escolar.
- . Experimentan con sus alumnos la manera alternativa de aprender vivida en el taller, incorporando el conflicto en el aprendizaje, valorando la reflexión conjunta y la aceptación de varias respuestas para interpretar distintas situaciones.
- . Modifican el estilo escolar de relación con los padres, compartiendo el análisis de los problemas sociales que relacionan la escuela y el contexto social, desde una perspectiva de mayor comprensión sobre las diferencias de ubicación de los distintos sujetos de la realidad escolar.
- . Experimentan la importancia y dificultad de incorporar a los otros docentes de sus escuelas en cambios organizacionales mínimos que contravienen la tradición escolar disciplinadora (como son por ejemplo la no formación de filas al ingresar al aula).

- . Reafirman su identidad como maestros tanto en el aula como en el taller y en la coordinación de talleres autogestados.
- . Ven la necesidad y posibilidad de conocer al niño, sus relaciones singulares y las condiciones que su accionar imponen al proceso de aprendizaje.

Finalmente consideramos que el papel de los maestros participantes en los talleres y en la difusión y multiplicación de la propuesta en sindicatos e instituciones oficiales y cooperativas (7), constituye otra evidencia del cambio operado en los docentes a partir del trabajo de elaboración y reflexión realizado en el taller.

NOTAS:

- (1) El diseño del taller consta de tres módulos o etapas: Problematización, El ejercicio de la investigación, y La evaluación.
- (2) La investigación empírica es orientada básicamente desde la metodología antropológica. Sobre el enfoque etnográfico para la investigación educativa, véase Rockwell, Elsie, "Etnografía y teoría de la investigación educativa". Revista Dialogando, Nº 8, Santiago, Chile, junio 1985.
- (3) Heller, Agnes, Historia y Vida Cotidiana. Aportaciones a la sociología socialista. Enlace, Grijalbo, 1972.
- (4) Heller, A., op. cit.
- (5) Para visión detallada de la Planificación y trabajo en los talleres, ver Síntesis del informe final, FLACSO, Buenos Aires, diciembre 1985 (mimeo).
- (6) Ver "Los docentes y su realidad", Informe de ejercicio de investigación, Taller 1984/1985. FLACSO, Buenos Aires (mimeo), y edición Grupo Autónomo de maestros investigadores (G.A.M.I.), pág. 7.
- (7) Al finalizar el taller 1985, coordinadores docentes y maestros participantes conformaron el Grupo Autónomo de Maestros Investigadores (G.A.M.I.), convocando y realizando dos experiencias prolongadas de Taller, como asimismo experiencias cortas demostrativas a otros docentes.

Actualmente el GAMI tiene previsto un plan de trabajo para el año próximo que incluye la realización de nuevos talleres, la producción de material teórico y la ampliación de su organización incorporando grupos de docentes que realizan experiencias semejantes.

EL NIÑO: SU MUNDO Y EL MUNDO ESCOLARIZADO

Por qué el niño como objeto de estudio

Vamos a desarrollar en este capítulo algunas líneas de interpretación sobre el material recogido en la investigación con el objetivo de abrir un campo de análisis que ubique al niño como protagonista de potencialidades aún no reconocidas, en la perspectiva de la resignificación del trabajo docente.

Utilizamos material de registros de reuniones de taller y de observaciones etnográficas en sala de clases, correspondientes a unidades curriculares de Estudios Sociales, realizadas en distintos ciclos de la escuela primaria y contrachequeadas con entrevistas a niños y docentes. El propósito es comprender cuál es el sentido de la vida social que van configurando los niños a partir de la experiencia escolar, particularmente en relación a esos estudios, cuál es el significado que sobre su papel en la sociedad van incorporando, y finalmente, si la cotidianeidad escolar contribuye a la formación de un pensamiento crítico, tal como podría desprenderse de los objetivos curriculares.

La hipótesis es que hay un mundo de conocimientos y de experiencias infantiles silenciado por la escuela y que

su consideración haría posible a los mismos docentes problematizar y reformular la estructura estereotipada de su rol actual.

Focalizamos pues el análisis sobre un elemento determinante del rol docente. Normalmente cuando el docente analiza su situación, lo hace en relación a sus pares, la institución o a los contenidos de enseñanza. Detecta que las primeras limitaciones a su accionar independiente provienen de las disposiciones reglamentarias respecto a la enseñanza y evaluación de los resultados. La problematización se encuadra, por lo tanto, en ejes derivados del problema que implica la enseñanza, tales como qué, cómo y para qué se enseña. En la medida que el docente avanza sobre este proceso, aparece la pregunta por la identidad de aquél a quien enseña, por el "otro integrante" del mismo proceso.

La pregunta inicial por quién es el niño lleva a un descubrimiento: el maestro no lo conoce, lo supone, a pesar que, convertido en escolar, comparte la cotidianeidad de la escuela, es el destinatario de la planificación y aparece desde los años de formación docente como el objeto que justifica y da sentido a su labor.

Entendemos que el niño es parte de este proceso de resignificación del trabajo docente porque el maestro no puede efectuar un análisis de su realidad, desentrañar la que corre por debajo del sistema de representaciones, si no emprende el análisis de la realidad del niño - que equivale a su propia realidad como docente - hasta descubrir al niño que existe por debajo del configurado por un rol, acceder a las

formas que tiene que adquirir, relacionar, consolidar sus nociones sobre el mundo y las relaciones que en él se dan.

Las preguntas sobre el qué y el cómo enseñar presuponen el empleo de procedimientos tendientes a maximizar la eficacia del docente. Pero, ¿quiénes en concreto?, ¿qué y para qué?, preguntas que comprometen la proyección de la escuela y el sentido real de la docencia, pues no es lo mismo pensar al niño desde un modelo que pensarlo desde su propia estatura de niño. Cuando Wallon afirma que lo único que sabe el niño es vivir la infancia, y que al adulto le corresponde conocerla, no desestima la posibilidad de que éste le atribuya opciones, expectativas y necesidades similares a las suyas (1). El mundo de los adultos, continúa diciendo Wallon "es el mundo que el medio impone al niño (...) el adulto no debe deducir de ello que tiene derecho a reconocer en el niño sólo aquello que él le ha dado" (2).

Precisamente desde una óptica adulta se afirma que el niño no conoce, conoce poco, o mal, concepto implícito en el "cuando seas grande vas a saber" o "los chicos no pueden saber esto todavía", advertencia harto frecuente en la vida del niño dentro y fuera de la escuela. Conducirlo desde su condición de tal a la de adulto, es decir "al hombre de mañana" no es equiparable a la transformación del niño en adulto pues muchos son los factores, y algunos ingobernables, que intervienen en esta operación, incluyendo claro está, los programados por la escuela en tanto criterios derivados del proyecto educacional que sustenta.

Estudiar las etapas de desenvolvimiento del niño,

sus apropiaciones, percepción del mundo que lo rodea, conceptualizaciones, es objeto de otras disciplinas científicas. No nos desentendemos de ello, pero nos interesa en particular su desenvolvimiento en la continuada relación con los otros en el marco institucional, teniendo en cuenta que este mundo de relaciones se inserta en su otro mundo, donde lo real y lo imaginario alimentan respuestas ajenas al contexto escolar.

El niño es poseedor de un sí que le posibilita una suerte de independencia frente a las exigencias formales, por que es portador natural de una carga de experiencias provenientes de un estrato o grupo social al cual pertenece. Este mundo le es ofrecido desde un comienzo, es su mundo inmediato, donde se conjugan costumbres, normas, gestos, una manera especial de entenderse con referentes culturales. Tiene conciencia de pertenecer a este mundo social aunque no tenga mucha claridad sobre la forma en que se establecen las relaciones (3).

Cuando el docente desplaza el foco de análisis hacia ese "otro" que de alguna manera incide en las previsiones acunadas desde el "enseñar para que aprendan", profundiza las relaciones del niño con el conocimiento, se destraba de la premisa que le hace suponer que una modificación en las didácticas específicas cambia sustancialmente la situación del niño dentro de ese proceso denominado enseñanza-aprendizaje. Analiza igualmente aquella otra premisa que supone que una formulación "moderna" para el empleo de métodos o técnicas cambia la relación del maestro con el conocimiento. En suma, también desde este ángulo de análisis, el docente puede reflexionar un modo de relación fundado en el conocimiento, que incluye

el ser social del niño-alumno.

Socialización, homogeneización y singularidad

El punto de partida de nuestro estudio es la cotidianeidad escolar, es decir, la práctica utilitaria y el pensamiento común dentro de su ámbito. Sostenemos que dicha cotidianeidad que conforma el aprendizaje infantil, condiciona en gran medida la apropiación del conocimiento del niño y el significado que éste va teniendo para él.

El individuo aprende a usar dentro de su mundo cotidiano, al tiempo que desarrolla las capacidades y afectos ligados a ese accionar, con los que luego podrá trascenderle. Las formas de uso, el lenguaje y el sistema de hábitos, son apropiaciones inmediatas que hace el individuo, y por medio de los cuales realiza su proceso de socialización (4).

En el espacio concreto del aula confluyen diariamente el mundo social del niño con el mundo secular del saber escolar, y allí aquel saber es resignificado junto a la inicial identidad infantil.

El niño ingresa a la escuela en pleno proceso de socialización primaria, mediante la cual configura y fortalece su sentido de pertenencia a un grupo familiar y establece los lazos de relación con su entorno social más amplio. Los aprendizajes son prioritariamente emocionales y su mundo se cons-

truye en base a saberes de su grupo; aunque el ingreso esté previsto como una transición equilibrada, sobre la base que la escuela es la prolongación del hogar, los ejes que organizan la vida cotidiana escolar marcan desde el inicio, una fuerte normativa: toda una concepción rige la formación del escolar considerado como hombre futuro, donde se marcan líneas limitativas al vuelo del conocimiento y de la espontaneidad, promoviendo un niño que acepte la descalificación como paso previo para un buen disciplinamiento. Es frecuente que se exprese respecto al niño: "los tengo a todos en línea porque son revoltosos"; "la disciplina es necesaria, es para prepararlos, adecuarlos a la sociedad en que viven"; "cuando vas a tener modales, de payasito pasás a mal educado"; "la represión es la única manera de tener orden", etc.

La escuela sistematiza los datos que el niño incorpora a su visión del mundo y en esa ancha franja suceden pérdidas, rechazos, asimilaciones de todo tipo que inciden en su re-visión del mundo, mientras el maestro, atento a su transmisión, se afirma en la idea de que la visión que ofrece a través de la sistematización y progresión de los conocimientos, es la que debe ser, la que el niño necesita en tanto hombre del mañana.

En el microclima del aula se ajusta la trama antedicha mediante la práctica de hábitos a manera de plataforma sostén respecto a la transmisión de los conocimientos: cómo se debe aprender, responder, comportarse, el modo de vestir, la pulcritud, el lenguaje aceptado, la promoción de la competencia y el individualismo.

Esta trama tiene una existencia social pues el sujeto la acepta sin sentirse mayormente presionado: a su vez el conocimiento alcanza un grado de indiscutibilidad, que no deja casi espacio al cuestionamiento, de tal manera que, cuando el maestro o el alumno, aportan material extra, tienden a confirmar lo dicho. Tal es la función del Manual y del Diccionario. Este estilo escolar dota tanto al docente como al alumno de un cuerpo común de intereses por unas cosas y rechazos por otras, es decir, un cuerpo común de definiciones que organizan la red comunicativa del sujeto escolar.

En ese pequeño mundo de la sala de clase cada cosa tiene su tiempo y su lugar, incluido el alumno. Este condicionamiento constante conduce a una adaptación que en realidad es la requerida por la sociedad, siendo a su vez la prolongación de la que practica el núcleo familiar como principio de sobrevivencia, donde lo distinto, lo que se aparta respecto a un patrón, implica el peligro latente a la unidad del núcleo (4).

En realidad hay dos patrones de homogeneización: el que nivela los conocimientos y el que demarca las notas del buen alumno, ciudadano luego. Así es como se concede importancia a cualidades tales como la limpieza, el orden, las buenas maneras y en particular la obediencia. Volveremos nuevamente, a propósito de este punto, a considerar como formas de rescate de la singularidad, el crecimiento de un potencial agresivo manifestado de distintas maneras, aún en actitudes pasivas como el "no sé", "me olvidé", tan frecuentes en el transcurso de una clase. Esta es la manera primitiva de solucionar un conflicto donde lo que está en juego es la pro-

pia conservación (5). También puede ser una forma oculta de fracaso escolar por cuanto la interrelación sujeto-condiciones escolares no gratificantes, preconfiguran ya un tipo de marginación social infantil. En este sentido la escuela, además de ser por sí un elemento importante en este proceso de disociabilidad, actúa como elemento catalizador de los conflictos que pueden acompañar al chico (6).

De modo que aunque el ingreso escolar esté previsto como una transición equilibrada a partir del principio "escuela, prolongación del hogar", la concepción del conocimiento que en ella prevalece y los ejes institucionales que la organizan, promueven de hecho un niño que acepta progresivamente la descalificación de su experiencia y socialización primaria. En efecto, la socialización escolar se estructura sobre la base de la enseñanza de una información prefijada, altamente formalizada y sobre el mando y la obediencia derivados de su organización jerárquica. Dentro de ese marco, la experiencia del niño sólo puede ser integrada superficialmente, como un recurso motivador de su atención.

Sin embargo, la vida cotidiana en la escuela es un hecho social que se integra al mundo perceptivo del niño, constituyéndose en un fondo inevitable de sus acciones y pensamientos. El mundo perceptivo se estrecha o expande de acuerdo al ambiente social donde se desarrolla el individuo y su "conciencia de genericidad" (7).

La vida escolar- su cultura - contribuye de manera importante en la conformación de esa relación. La cultura entendida como significaciones compartidas y arraigadas por

el peso de las tradiciones, en una mezcla de conceptualizaciones e interpretaciones del mundo, se particulariza en los modos de relación de quienes están inmersos en ella. Los hechos aparentemente insignificantes de la ritualización escolar, muestran nexos esenciales con las relaciones sociales más inclusivas. El papel de la institución escolar, temporal y espacialmente situada, condiciona esas relaciones, orientando y tensionando la construcción social de sentidos (8).

La visión positivista de la realidad social y su enseñanza en la escuela

El currículum vigente en la actualidad en las escuelas de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, denominado Diseño Curricular, data de 1981. El concepto positivista de ciencias sociales que se maneja en la enseñanza de Estudios Sociales conserva la fuerza de un largo y profundo arraigo en la historia de la pedagogía argentina (9). La objetividad axiológicamente neutral, el 'dato' y los 'hechos' como fuentes únicas del conocimiento siguen orientando la enseñanza, a pesar de que los fundamentos del currículum sostienen el carácter interpretativo de la historia y las ciencias sociales (10).

Como veremos, el positivismo pervive en el diseño curricular a través de las Recomendaciones y Actividades Suggeridas, transmitiendo un modelo de sociedad que la homologa con un equilibrado organismo biológico. Las funciones socia-

les existentes son armónicas y los intentos de modificación pueden producir la inestabilidad del organismo social, atentando contra su salud (11).

Las diferencias sociales son así un hecho objetivo no valorable. Cuando en el curriculum se habla de 'la sociedad', no hay decisiones políticas ni intereses económicos, de tal modo que no es posible distinguir 'causas y consecuencias', como el mismo curriculum lo exige. Por ejemplo, no es posible discriminar si la tendencia igualitaria se traduce en las medidas de la Asamblea de 1813, o por el contrario, la sociedad cambia a propósito de las medidas (12).

Expresión de lo mismo es que las diferencias sociales aparezcan sin distinción, como en la siguiente recomendación: "Hacer referencia a comerciantes, eclesiásticos, funcionarios, abogados, artesanos, vendedores ambulantes, domésticos, jornaleros, esclavos" (sic) (13). Es decir, que la no valoración de los hechos lleva a que ni siquiera la esclavitud sea destacada como una condición social no asimilable a la división del trabajo. Un esclavo cumpliría 'otra' función social, tan 'natural' como la cumplida por el comerciante o el abogado. Una ingenua presentación disimula el significado ético y social de su existencia. En la misma línea, el 'negrito Domingo' (hijo de esclavos) es un personaje que con sus travesuras actúa de hilo conductor de la presentación de la vida en la colonia, en Manuales vigentes en el tercer ciclo.

A pesar de que los objetivos para el área apuntan a que los niños conozcan "la dinámica y las interacciones en-

tre los diferentes tipos de procesos de la realidad social", el procedimiento didáctico se encarga de determinar implícitamente lo que es valorado como 'principal', a través de una aparente desjerarquización de los procesos sociales. En ese sentido es ilustrativa la unidad Descubrimientos Geográficos, de sexto grado. Allí las causas de los descubrimientos son explicadas en un mismo pie de importancia como "factores" intervinientes. De tal modo, la 'invención de la brújula', 'los intereses comerciales' y el 'afán de aventuras' incidieron igualmente en los descubrimientos geográficos, sin que se destaque el sentido expansionista o colonialista que éstos tuvieron, ni sea éste el tema estructurante de la unidad (15).

La concepción de lo social como una sumatoria de factores tiene su correlato en la tradición didáctica, según la cual el alumno aprende cuando visualiza. Se simplifica la historia y los procesos sociales dándoles formas de estampas que los niños retienen como una pintura, a la vez que se formaliza rigurosamente la información a través de cuadros resúmenes dictados por el maestro al finalizar el tema. En esa tónica, la investigación en Estudios Sociales está reducida a una búsqueda bibliográfica con la guía de un cuestionario elaborado por el docente, o se convierte en una "tourné" sobre el saber difundido por manuales y enciclopedias.

La fundamentación para el ciclo superior pone énfasis en que "el objeto del área es el estudio de la realidad social, es decir, de las relaciones de los hombres entre sí y con el medio físico en el presente y en el pasado" (16), al tiempo que se insiste en la integración del conocimiento. Sin embargo, los Estudios Sociales se separan en tres perspec

tivas: el pasado, el medio geográfico y la realidad inmediata (civismo). Esta distinción analítica al expresarse a la manera de una clasificación, se traduce en categorías excluyentes. Esto puede verse en relación a la unidad Argentina Colonial, donde sus contenidos son expresados como "la unidad física, vida económica, vida social, formas de vida, vida política, vida cultural, vida religiosa". En la enseñanza de los tipos de ciudades, éstas son diferenciadas en turísticas, industriales, administrativas, etc. (17).

Por último, a pesar de que en los fundamentos se reconoce que el conocimiento de la realidad social es de utilidad para "interpretar el presente y participar en los cambios de la sociedad", en las actividades sugeridas para 'fijar' los conocimientos, la diferenciación 'no funcional' de la sociedad está significativamente ausente. Así, en la unidad de sexto grado cuyo objetivo de conocimiento son los recursos naturales del país y la importancia de su utilización racional, con contenidos tales como la contaminación del aire y del agua, se recomienda a los docentes emplear nociones cartográficas y aportar datos químicos sobre la contaminación del Riachuelo, como podría hacerse en cualquier otro lugar de Buenos Aires. Las condiciones de vida de los habitantes del lugar queda fuera de los objetivos del conocimiento, obviándose que son los sectores más pobres de la sociedad quienes tienen que sufrir directamente la contaminación.

Esto también se hace evidente en el tratamiento puramente cuantitativo de algunos temas. Es el caso de la concentración demográfica. Las actividades sugeridas consisten en "ordenar de mayor a menor los centros urbanos más importantes

tes del área y localizarlos en el mapa" y "comparar la población pampeana con la del país y la del área metropolitana a partir del análisis de gráficos". Mientras los alumnos comparan cifras, se recomienda al maestro orientar la discusión hacia el análisis de las razones por las que los habitantes eligen vivir allí: "el clima favorable, la riqueza del suelo, las facilidades de comunicación, el desarrollo industrial, su posición privilegiada, las causas de orden histórico, etc." (18). Pero de esta manera se elude explicar por qué algunos habitantes viven en barrios de emergencia, sin agua, y expuestos a un tipo de vida que sin duda no eligieron.

Podemos concluir entonces que no obstante hablar la fundamentación del curriculum de la realidad social como "una totalidad compleja, coherente y dinámica" (19), al no considerar ni las diferencias sociales ni el conflicto, el motor del dinamismo social aparece exclusivamente enarbolado por una voluntad libremente desplegada en la figura de los próceres, que de acuerdo al curriculum, deben recordarse permanentemente.

La infantilización del niño

El positivismo implícito que, como vimos, contradice los objetivos pedagógico-formativos enunciados, se articula a una noción igualmente implícita de la infancia, puesta en práctica diariamente, en contradicción con las teorías psicológicas aceptadas.

Esto significa que tanto el conocimiento psicoevolutivo del niño que trae el maestro desde su formación como la teoría psicogenética que incorpora el currículum, y que postulan el desarrollo de los seres humanos a partir de las relaciones significativas que éstos establecen con su medio, se contradicen con un niño escolarizado que debe aprender contenidos preestablecidos en determinados tiempos y dentro de una matriz didácticamente formalizada.

Nuestra hipótesis es que en la dificultad de compaginar esas vertientes está el origen de la persistencia del disciplinamiento como algo consubstancial a la enseñanza.

Durante un número determinado de años el niño recibe normas que lo orientan en un mundo adulto, para lo cual debe previamente convertirse en un buen escolar. Se convalida así una escisión entre el niño común y el niño escolar, en la suposición de que a éste le interesan las cosas que deben interesar, o pregunta lo que puede preguntar, porque la realidad cuando entra en la escuela también se tipifica y el docente a menudo subsume, en el escolar que pretende, al niño que es, insistiendo en la pervivencia de un niño-infantil, de pendiente de la escuela-madre-que-sabe.

Esta representación del niño como si fuera un infante inmaduro hasta el día en que termina su primaria, explica el hecho de que la emisión de sus opiniones, dudas o preguntas, soporten interrupciones inexplicables o sean desestimadas al punto de ignorar la presencia de quien las formula. Sin embargo esta imagen tiene su contracara: cuando alguna circunstancia debilita los límites de la contención o el con-

trol sobre la información, se pone en evidencia no sólo la voluntad sino la necesidad de los niños de incluirse en el mundo problemático de los adultos, en los sucesos del entorno y aún en los de órbita mundial. Tal el caso de Beagle, las Malvinas, las drogas, el hambre y otros problemas no previstos en el curriculum escolar y que registramos como de interés en nuestra investigación.

Cuesta, tanto a padres como a docentes, admitir que el chico puede elaborar con independencia, conocimientos y formarse opiniones. Particularmente en la escuela, esta dificultad confiere una modalidad a la entrega de los conocimientos que consiste en suponer que el niño no puede ir más allá de lo previsto por el adulto (20).

Pero este marco puede fisurarse cuando el niño, saliéndose de su rol irrumpe con alguna reflexión que si tiene que ver con su propio contexto experiencial y al cual está intentando incorporar la experiencia escolar; entonces siente la distancia o extrañamiento ante la situación escolar, puesto que, por lo gneral no hay satisfacción a su interrogante. Por ejemplo, en un sexto grado, el maestro explica las condiciones necesarias para desempeñarse en la función pública y comenta: "el presidente debe profesar el catolicismo", ¿por qué no puede ser judío? pregunta un alumno. No hay respuesta. No se sabrá si la pregunta de ese alumno jugaba con su propia realidad futura por pertenecer a otra religión o con la contradicción que descubre entre el postulado sostenido por el país "abierto a todas las razas y religiones", y la calificación estricta para poder optar el cargo de presidente.

En una clase sobre la semana de Mayo (6º grado) se explica la relación en esas circunstancias, entre españoles y criollos. Un alumno reflexiona, "pero... los criollos no estaban muy seguros". ¿De qué? ¿De su participación real en esta semana histórica? ¿Del papel que les correspondió en los acontecimientos? También es una pregunta sin respuesta.

En otros casos, la respuesta llega, con una carga intencional que tiene mucho de reconvención, ya sea por la ignorancia de quien formula la pregunta, o por la improcedencia puntual de la misma. Por ejemplo, en una clase el maestro pregunta si los alumnos saben por qué es el conflicto Chile-Argentina; un alumno comenta que en los coches y subterráneos se lee "el Pacífico para los chilenos, el Atlántico para los argentinos" y pregunta qué significa. La respuesta inmediata es "usted quiere pedir algo que no es el tema".

La pregunta es otra forma de juego, un juego simbólico, un tanteo en el mundo de los objetos, la manera natural que tiene el niño de explorar y explorarse. No incluir en el desarrollo de la clase el espacio que se abre cuando el niño pregunta por el qué, cómo, o por qué de algo, es obstruir el camino de la conceptualización y desperdiciar un recurso metodológico, obstaculizando la maduración. La pregunta que no recibe respuesta es una descalificación que invalida interrogantes futuros y fortalece un vínculo sin valor educativo real como es la dependencia.

En la repetición de situaciones como las acotadas, es natural que el niño se remita a preguntar lo obvio, como una manera de demostrar que no abandona los pasos previstos

para su aprendizaje; pensamos por otra parte, que la pregunta obvia esconde el inicio de la indiferencia del niño hacia el aprendizaje escolar.

Así, la función del docente va reduciéndose en la práctica a asegurar conductas consideradas deseables. La programación de la tarea diaria no concede el espacio necesario para que el alumno se adelante, elija, se problematice o utilice su poder de decisión. Implícitamente se lo considera un 'niño' para opinar o decidir pero al mismo tiempo es responsable del cumplimiento de las tareas encomendadas.

Este tratamiento 'infantilizador' supone el desinterés 'natural' de los niños en los temas de estudio y aún el reconocimiento por parte de los docentes que éstos serán prontamente olvidados (21). La historia debe conocerse primero en el pasado porque "así puede entenderse el presente y proyectarse al futuro". La autoridad de la tradición didáctica priva sobre las concepciones pedagógicas y las teorías de la infancia.

Los docentes del área "sociales" extreman sus recursos para hacer estos estudios 'lo más entretenidos posible', reduciendo progresivamente sus aspiraciones cognitivas, frente a la realidad de los resultados obtenidos.

La mecánica de las clases es similar a la de otras áreas, es decir, diálogos (o más bien un monólogo) de frases inconclusas, completadas por algunos alumnos e interrupciones de otros, estos últimos disciplinados en distintas formas (burla, reto, humillación, castigos leves o mayores, etc.).

La conducción docente se dirige simultáneamente a condicionar respuestas consideradas correctas, a disciplinar conductas y a homogeneizar la 'obra' (cuaderno) a través de la instrucción en los procedimientos.

Pero la instrucción en el procedimiento es una actividad que sustrae la atención del tema que se trata, el que pasa a segundo plano. Es posible sostener que la instrucción reiterada en el procedimiento es inconscientemente un recurso que evita preguntas o soslaya el trabajo sobre la comprensión (22).

En esta área la mecánica que busca fijar los 'datos' del conocimiento por un lado (con vistas a la evaluación) y a condicionar las normas de conducta mediante el uso de la autoridad, por otro, manifiesta sus contradicciones de manera flagrante. Por ejemplo, el niño tiene que aprender a no apropiarse de lo ajeno. Las sanciones a actos de esta naturaleza son particularmente duras y se cumplen generalmente de manera pública. El 'nadie se mueve hasta que no aparezca la lapicera de fulano' es moneda de curso corriente en la escuela. Pero al mismo tiempo se le ofrece como lectura un texto que ilustra el tema La Argentina de la gran Expansión que dice:

"La propiedad de Miraflores pertenece a esta ilustre familia. Los terrenos (...) fueron comprados por ella al General por una ínfima suma y obtenida de los indios a cambio de algunas carretas de mate, alcohol y una manada de caballos blancos" (23).

La incoherencia entre los contenidos de la información y los contenidos del disciplinamiento se asienta sobre el rol transmisor asignado al docente, el que configura el de

un niño receptor, acostumbrado a responder lo que se espera de él, para sentirse, de esa manera, protegido y reconocido.

Si la escuela es la poseedora de los contenidos del saber que el niño debe aprender, el vínculo primario de dependencia con los adultos se refuerza y califica con esos contenidos: maestro que sabe (lo que hay que saber) y dá ese saber, y alumno que no sabe y recibe. Se construye en la práctica un niño indefenso (débil) al que se introduce en el saber, acompañado paso a paso por la autoridad escolar. Esta se corporiza por un lado en los conocimientos autorizados (manuales, diccionarios, etc.), y por otro, en la figura de quién lo transmite, el maestro, autoridad vincular que los disciplina. Se produce así una dependencia del niño con respecto a la figura de la que espera el reconocimiento: la buena nota por el saber obtenido y por el buen comportamiento.

Para esto es necesario que se excluya su experiencia y crítica. La escuela protege y resguarda al niño de los 'males' de la vida, disociando la vida extraescolar, donde el conflicto es inocultable y natural, de su actividad específica en ella.

Disciplinamiento y organización de los aprendizajes

La organización de conocimientos y estructuración de normas, a través de las cuales se transmiten las pautas de socialización, se ligan a la manera en que escolarmente se or

ganiza el aprendizaje.

Aunque se formalicen supuestos tales como, respecto al tiempo del niño, favorecer la relación vivencial de los conocimientos nuevos con los que constituyen su acerbo, dar prioridad a los modos de observación, abstracción y generalización que le son propios, lo que se evidencia hasta ahora es que la escuela centra su óptica en el conocimiento que debe impartir, no abandona aún el punto de vista enciclopedista, se rige por objetivos que apuntan a modelar conductas desde valores inalterables, y por lo tanto adopta un criterio de homogeneización en lo que respecta al niño, configurando un modelo único: el escolar.

La relación maestro-alumno tiene como eje el tema de estudio y responde al esquema estímulo-respuesta, hasta el punto que a tal pregunta le corresponde tal respuesta, la que se estructura con las mismas palabras contenidas en la pregunta, vale decir que la respuesta tiene un código estricto, pues debe comprender los términos de la pregunta. Una definición que ofrece el alumno, construida desde su propia experiencia es menos válida que la definición del diccionario, "lo quiero oír del diccionario". Esta adecuación de respuesta a pregunta constituye uno de los aspectos formales sobre los cuales corre luego la disciplina y la obediencia, en tanto signo de respeto a la jerarquía, en cuanto notas formadoras de una conducta deseable. Por esta vía el alumno aprende a percibir los límites que le marcan la autoridad y el poder que, en el caso concreto de la escuela, particularmente del aula, están representados por la maestra.

Ejemplificaremos estas consideraciones a partir del análisis de nuestras observaciones de sala de clase que cubrieron principalmente unidades curriculares de 5º, 6º y 7º grados y de manera esporádica diversas situaciones escolares y actividades en grados iniciales.

En este caso observamos que si bien se considera que los primeros aprendizajes escolares, son aprestamientos que tienen por objeto evitar los desajustes posteriores en la escuela, subyace en esa forma de 'aprender jugando' una clara normatividad en lo que respecta a obediencia, autoridad y orden (este último como sustituto paulatino del juego).

Observación en un jardín de infantes, con niños de cinco años: "Voy a contar hasta 10 y cuando abra los ojos quiero ver a todos sentaditos". "El que termina espera quietito... se sienta a leer un libro, pero calladito" (dirigiéndose a un niño)" "¿no escuchaste que tenían que estar sentados?" "Vas a tener que sentarte cerca mío". El niño decodifica la orden del contexto anunciado con tierna actitud maternal y en diminutivo; el "vas a sentarte al lado mío" no es un premio, sino un preaviso de sanción. Y el niño lo sabe ya.

El criterio de autoridad y la obediencia que ello implica, se afirma en la medida que se avanza en los ciclos.

Observación en 2º grado. Los bancos están en fila "porque las mesitas son para los chicos" en opinión aún de los mismos chicos. Empieza la clase y la maestra dice: ¡posición de lectura! Un alumno pregunta ¿página 36 o 34? Maestra: ¿quién da las órdenes aquí? Coro: ¡la maestra!, continua

la clase y la maestra dice: ¡lectura silenciosa! 1...2 (inician la lectura). La maestra se dirige a un alumno distraído: lea usted... ¡estás deletreando!

El paso sin transición del usted al tuteo, la pregunta que no obtiene respuesta, la mirada sostenida sobre su persona, recuerdan al pequeño que su ingreso a la escuela requiere aprender ciertas consignas básicas para transformarse en buen escolar, amén de que algunas de ellas no le sean desconocidas por haber sido utilizadas en su hogar, como: "¿quién da las órdenes aquí?".

La conducción hacia lo que tienen que aprender, cómo aprenderlo; lo que es importante y lo que no lo es, está prolijamente señalado. Un maestro puede desarrollar ininterrumpidamente su tema, luego dirigirse a la clase preguntando ¿entienden? Lo normal es la respuesta a coro ¡sí!! Aprender es para uno y otros, saber responder, responder de una determinada manera; decir lo que el otro necesita oír. Además de saber qué y cómo debe atender, el niño sabe qué y cómo debe responder en cada situación, inclusive sabe lo que no tiene que preguntar, porque está más allá del marco de lo admitido.

En la base de estas suposiciones, la de que el maestro enseña y el alumno aprende queda en suspenso un interrogante: ¿hay real aprendizaje en estas situaciones escolares pregunta que nos formulamos a partir de considerar que hay aprendizaje cuando se produce estructuración y no acumulación pasiva de constataciones. Pensamos también en el peligro que implica que el escolar "aprenda" a otorgar a las constatacio-

nes empíricas fuerza de ley, por cuanto está sometido a un condicionamiento temprano para aceptar lo que proviene del que sabe, sin discusión.

Los estudios sociales, particularmente la enseñanza de la historia, constituyen un refuerzo a la actitud no crítica frente al conocimiento, constituyendo una serie de paradigmas que el alumno termina por considerar como referentes válidos para una conducta deseable: la hidalguía de San Martín, la obediencia de Colón, la capacidad de sacrificio de los primeros cristianos, ejemplos que se supone, los niños han de tomar en cuenta.

De esta realidad escolar partimos, intentando ver el grado de incidencia que tiene la escolarización en la socialización del niño; cómo elabora dentro de este contexto las nociones que trae, confronta o reformula; cómo construye su ser social hacia la adultez. El niño enmarcado en el esquema escolar actual entiende que su acceso al mundo adulto supone la seriedad y el abandono del juego, porque las cosas se vuelven difíciles, la vida va en serio y el trabajo no es juego. Confundir el juego con actividad no productiva es desconocer su potencial educativo, puesto que constituye el eslabón previo, necesario al trabajo, desde el momento en que es una actividad donde el individuo despliega más a gusto y conciencia su capacidad creativa siendo uno de los elementos de más peso en su camino de socialización. A propósito de este punto, dice Th.Cottle: "mirar mi mundo y hacer que las cosas parezcan graciosas, entrena madurez cognoscitiva y en último término, comprensión (24).

Como dijéramos, el desarrollo del esquema de clase es claramente squineriano (25), montado sobre la propuesta pestallozzinana de promover lo que se quiere enseñar utilizando los sentidos: ojo, oído y mano, es decir: ver, oír y escribir. De ahí que la secuencia del aprendizaje escolar tipo consista en: a) escribir en el pizarrón, cosa que por lo general lo hace la maestra. Pasar al cuaderno; b) efectuar la representación gráfica correspondiente: mapa, cuadro sinóptico, cuadro de situación, etc; c) uso del material gráfico: señala la maestra, luego uno o varios alumnos pasan a señalar con exactitud, lo ya señalado.

El lenguaje cumple una función estricta que consiste en repetir lo enseñado sin mayores variantes. Supone el desarrollo de aptitudes especiales tales como la prontitud y la exactitud en la respuesta, inclusive sin el apoyo visual del pizarrón. El peligro que entraña este procedimiento es que no toma en cuenta las diferencias en los niveles de abstracción propio de cualquier proceso de aprendizaje, casi como si sucediera un enfrentamiento entre el ritmo del aprendizaje humano y el escolar.

El maestro por lo general se mueve en un nivel de abstracción que la más de las veces el niño no puede seguir cómodamente pues tiene una manera que le es propia de concertar las observaciones de las cosas con las fabulaciones y necesita de ambas para aprender y producir; negarle una en favor de la otra es exigirle una ruptura interna.

A menudo y esto implica también una especie de ocultamiento de los avances, cumplidos o no por el alumno, el ma-

estro, apoyándose en la necesidad de tener la respuesta exacta, vuelve al viejo recurso mnémico de facilitarla, recitando la o las primeras palabras de la respuesta: "la generación del '80 produjo ¿la ley...?" "¡¡¡la ley 1420!!!" es la respuesta a coro.

El uso generalizado de la enumeración a manera de explicación, retarda o frena grandemente la posibilidad de manejar la interpretación de los hechos, pues su ordenamiento adquiere un viso providencial, ya que suceden porque debían suceder o porque otro hecho lo originó en una relación simple de causa-efecto, propia del estudio de la naturaleza. El conocimiento por lo tanto, cobra carácter apodíctico, porque "lo que es así, así debe ser" e interfiere en la posibilidad de incluir otras propuestas posibles o probables para el hecho en cuestión, constituyéndose la sumatoria simple de los hechos en la razón de ser de los mismos. Consideramos, por ejemplo, una clase de historia en 1º grado sobre la Generación del '80'.

"Maestro: Hay una ley que establece ¿qué...?
¿la educación...?

Alumnos (a coro): ¡Común!

Maestro: Por eso... ¿es...?

Alumnos (a coro): ¡¡¡obligatoria!!!... ¡¡¡laica!!!

Maestro: En esa época vamos a tener adelantos
(señala la línea del tiempo). Van a
aparecer grandes hombres ¿qué hechos
permitieron esa acción? (Señala a un
alumno para que responda).

Alumno: La federalización.

Maestro: ¿Cuál es el otro?

Alumnos (a coro): La conquista del desierto

Maestro: La generación del '80 tenía un proyecto,
¿era unificado o global?

Alumnos: Global

Maestro: Esta generación se unió porque tenía un objetivo: engrandecer a nuestra patria... pueden investigar personajes del '80, por ejemplo Ameghino... Pueden salir al patio".

Consideramos que el juego entre preguntas y respuestas, oculta a menudo un estado de confusión generado en el transcurso de la clase. Por ejemplo, cuando se habla de la federalización de Buenos Aires, el alumno lo percibe como una consecuencia de la presidencia de Avellaneda, y el torrente inmigratorio europeo, es un hecho adscripto a esa misma presidencia y todo a su vez es consecuencia de "nuestra capacidad para dar cabida a todos los hombres del mundo", porque la razón de la relación está fugazmente consignada, cuando no obviada en Manuales y textos.

Podríamos referirnos a otras situaciones escolares donde esta relación tampoco es considerada, y no precisamente por falta de información, pues ésta es ofrecida casi en forma abrumadora. Se trata de una clase sobre la Patagonia. 6º grado.

Maestra: ¿De dónde venía el nombre de Patagonia?

Alumno: (leyendo el Manual, responde).

Maestra: ¿Los rodados patagónicos? ¿Cómo es el clima?

Alumnos: (Contestan a coro).

Maestra: (Cuelga un mapa). Esto es Argentina y esto es Chile, ¿quién me explica qué pasa con los vientos?.

Alumno : (Contesta inmediatamente) Chocan y caen como lluvia.

Maestra: ¿Qué minerales hay? (se refiere a una lección pedida con anterioridad) ¿qué es la turba?

Alumno: (Lee la definición del diccionario).

Maestra: ¿Qué quiere decir pulverulento?
/Los alumnos buscan en el diccionario
y dan distintas definiciones/
Maestra: ¡Vamos, busquen, no sean loritos cuando
lean algo.

Estas preguntas formuladas casi sin compás de espera, requieren respuestas puntuales, y por lo general a coro. Los árboles, la estepa, los vientos que chocan, la vegetación de monte, obran a manera de disparadores, que sueltan automáticamente el resorte de la respuesta prevista. Pero en este marco de automatismos suceden cosas, a prima facie imprevistas, pero en realidad previstas y a las que se les atribuye carácter residual, una especie de desgranamiento cotidiano. Veamos: Una niña, a quien evidentemente le fallaron los resortes de esta gimnasia, comenta en voz baja, mientras la clase avanza, siempre a coro: "no entiendo, ¿no era pobre y raquítica?", refiriéndose sin duda a la estepa, cuando los demás estaban ya en la producción de la patagonia.

En el contexto de la clase, donde el conocimiento es el vehículo relacional directo, se marcan algunas líneas: (a) que cada uno se emparenta con su propio rol, donde el alumno es alumno que está para aprender y el maestro está para enseñar; (b) que los diálogos sostenidos y rápidos, constituyen en verdad un monólogo recitativo y (c) que el conocimiento queda flotando entre unos y otros, sin ser propiedad de ninguno, promoviendo una actitud que consiste en aceptarlo tal como es ofrecido (en el caso del maestro, tal como se presenta en el libro que maneja). El niño, aunque a veces dude de ese conocimiento o lo rechace, lo incorpora, pero a un cono de sombras: a partir de la premisa internalizada ya desde su casa de que " a la escuela se va a aprender" y por lo

tanto resuelve la dificultad con un "esto es así porque es así" o "porque la maestra (o el Manual) lo dice" (*). La insistencia con que se hace confrontar al niño su no saber con el saber indiscutible del diccionario favorece una toma de distancia frente a este tipo de conocimiento y normalmente no lo incorpora (**) puesto que no es (para él) significativo "infiltrativo" como le llama Rogers desde el momento en que no impregna cada uno de los aspectos de su existencia.

(*) Un alumno consigna en su cuaderno: Santa Efe. Su compañero le llama la atención sobre el error y él responde: qué querés, así salió en el Manual (luego lo consulta y comprueba que dice Santa Fe).

(**) Uso del diccionario Humanismo: cultivo y conocimiento de las letras humanas/doctrina de los humanistas del renacimiento.
Ideología: rama de las ciencias filosóficas que se trata del origen y clasificación de las ideas.
Ideólogo: persona que profesa la ideología/persona ilusa, soñadora que piensa en utopías. (Diccionario de la Real Academia Española).

Respuestas infantiles a la transmisión y al disciplinamiento

El concepto de infancia que maneja la escuela se traduce en la progresión de las dificultades que tendrá que salvar el niño en su avance en el terreno del conocimiento, así como en las disposiciones tendientes a asegurar la adquisición de conductas deseables.

Esta es una etapa que se presenta como recortada, desvinculada en la vida del hombre, donde el niño, de acuerdo a una lógica adulta, por lo general no procede en sus necesidades de saber, querer o explorar, a saltos desiguales, sino a un ritmo previsto. Es de todos sabido que el mundo actual condiciona la niñez como lo demuestra la incidencia de los medios masivos de comunicación o el consumismo que extienden las márgenes de su interés hasta el niño más pequeño. La escuela sigue obrando como si para el niño fuera la única fuente de saber.

A través del docente marca, digamos que con retardo, el ritmo de los aprendizajes. Si bien acota cuidadosamente las múltiples causas familiares, económicas o políticas (incluyendo las políticas educativas) determinantes de las dificultades en el aprendizaje y las posibilidades de adaptación del niño, tiende peligrosamente a rotularlo e insistir en su infantilización, concepto al cual ya hicimos referencia.

¿Sobre qué hechos concretos nos basamos para formular esta afirmación? La programación de la tarea diaria así lo indica; resulta difícil encontrar una situación de aula que conceda el espacio necesario para que el alumno se adelante solo, sin muletas, o que utilice su poder de decisión. Aquí en particular se presenta una dicotomía pues todavía se lo considera muy niño para decidir, pero tiene, como un adulto, que ser responsable en cumplimiento de las tareas encomendadas, y podemos decir que aquí se produce el caso inverso a aquel en que quedan preguntas sin respuestas; aquí hay respuestas que no admiten la formulación de la pregunta originaria, puesto que no cabe preguntarse por que se debe hacer una cosa. Nuevamente se ponen en evidencia los límites a la libre acción posible; es como si costara menos fabricar un niño ad hoc, que variar los esquemas de comportamiento, la normativa y la organización de los contenidos.

Los niños mismos dan la pista del ritmo de su paso en este proceso de aprendizaje escolar, es decir, saben inequívocamente en qué pueden avanzar y qué no pueden cumplir aún. Veámoslo en una clase de matemáticas, donde se han dado una cantidad de cuentas a resolver; ellos estiman que son fáciles y preguntan si pueden comenzar a hacerlas. La contestación (correcta desde el punto de vista del desarrollo formal de la clase) es que primero se va a explicar y luego copiar. Los alumnos eluden el escollo y preguntan por la modalidad del último paso; nuevamente el maestro aclara que primero explicará. Los alumnos le piden que no lo explique porque a esta altura de la ejercitación, ya saben los pasos. Lo consignamos por considerar que no es una situación atípica escolar y que, con ligeras variantes, es recurrente. Como lo es esta otra situación. Se trata de una cifra escrita en el pizarrón, un alumno

lee ciento ocho, coma, noventa y cuatro. Se le corrige y pasa otro "que lea bien" ciento ocho enteros, noventa y cuatro centésimos. 'Muy bien', acota el maestro, así debe leerse Avanzar , parece que significa avanzar siempre sobre la misma matriz. Ambos casos, configuran conductas generalizadas en la escuela, donde el que no sabe no puede empezar a saber por sí, si previamente no se le consignan los pasos correctos, desde la suposición de que el conocimiento si no sigue la consigna de lo que debe ser y cómo debe ser, sencillamente no es.

Pero el niño por su lado manifiesta una decidida inclusión en la realidad, con una conciencia cada vez más clara de pertenencia a un mundo social más o menos circunscripto de manera tal, que su relación con la realidad, es permanente y activa. Aun en su estado de dependencia, el niño resguarda su espacio y se reconoce (26).

En la práctica cotidiana el docente cumple con su tarea de transmitir y en esa práctica cotidiana, el niño recompone como puede su identidad, duda, pregunta y reflexiona desde su propio ser e irrumpe, en tanto sujeto cognocente por definición, en la marcha del aprendizaje escolar.

Cabe preguntarse si la relación que tiene el niño con el conocimiento es considerado como una instancia donde aprendió algo y que curiosidades o necesidades se originan a partir de allí. Desde la respuesta formal se considera que hay aprendizaje cuando un alumno repite ordenamente lo señalado por el maestro, el diccionario o el Manual, situación a la que no están ajenos los alumnos desde el momento en que participan de esa especie de representación donde hay uno que pregunta, sin

dirigirse particularmente a nadie,"¿entienden?"y un coro que responde "iii sí !!!!". O: "Miren que esto es interesante", nuevamente el coro: ¿Es interesante? Se desprende que aprender para unos y otros es saber responder de una determinada manera, lo que el otro necesita oír. También aprenden a no preguntar más allá del circunscripto marco del cuestionario; la elección del repertorio de respuestas, no siempre es acertada pues las hay absolutamente reflejas respecto a una palabra estímulo presente en un contexto distinto de aquel del cual la memoria del niño la desprende. En otros casos, la respuesta implícita en la pregunta, no puede ser otra que la inducida por aquella. Un ejemplo del primer caso, sería el siguiente: en una clase de historia moderna la maestra se refiere a que "en la edad moderna llegaron hombres que dejaron una obra enorme", "San Martín" dice un niño inmediatamente. Se explica la respuesta porque la figura de San Martín desde siempre, en la escuela, está ligada a la gran hazaña. En el segundo caso, cuando la respuesta está incluida, ésta se produce sin que el alumno indague por su significado, tal el caso siguiente: una maestra pregunta, refiriéndose a la edad moderna "¿Qué busca el hombre... busca lograr..." "la inspiración" es la respuesta disparada. Se cierra la secuencia en la suposición que el alumno sabe lo que tenía que saber, pero, ¿qué alcance significativo puede tener para él la palabra inspiración?.

El niño no desconoce las normas que lo definen en tanto alumno y las asume de una manera muy peculiar. La primera respuesta es francamente defensiva y por lo general consiste con una amplia gama de matices en trasgredir la norma sin que ésto alcance a ser superado.

Es frecuente oír dentro de la escuela diálogos de este tenor: "¿De donde venis? - del baño - bueno, entonces ahora te tomo la lección". Solicitar permiso para ir hasta el baño es un recurso muy utilizado y de la repitencia sospechosa de esta acción el maestro deduce - no sin razón, pero sí sin análisis - que implica una conducta escapista, una manera de burlar el control. El niño por su lado, asume a su vez esta adjudicación y obra en consecuencia.

En situación de clase, por ejemplo, puede no responder a una pregunta dirigida especialmente a él, por distracción, desconocimiento del tema o por probar su resistencia al maestro. Cualquiera sea el motivo, la situación creada, favorece una conducta inhibitoria o agresiva, más aún, si los compañeros como sucede a menudo, intentan ayudarlo. La maestra dice "déjenlo... necesita mucho silencio para pensar" y lo deja parado al costado de su banco.

Otra situación que refleja lo mismo puede ejemplificarse con la observación de la hora del almuerzo en una escuela privada, la cual transcurre entre órdenes a menudo obviadas y decisiones de los chicos dirigidas a dismantelar un orden tácito: una niña equilibra la panera sobre una botella y rápidamente vuelve las cosas a su lugar cuando se sabe mirada. Otro golpea el plato con sus cubiertos hasta que un dedo índice dice "no". Interrumpen constantemente la tarea de los maestros con preguntas fútiles como ¿puedo ir al ñoba (baño)? - ¿puedo hacer este ruido? - mi milanesa está cruda... Todo se desarrolló "como si fuera en casa" y las agresividades que no alcanzan grado de violencia configuran un clima tal, que la situación se transforma en una carrera por hacer aquellas cosas

que más alteren.

Respecto a la comunicación en particular, puede decirse que el chico aprovecha los estrechos canales que en este sentido deja libres la escuela, puesto que en realidad ésta neutraliza las posibilidades de comunicación alternativa, o inventa y descubre sus propios canales.

Tomaremos como referencia un caso, por considerarlo típico, de una escuela con población proveniente de villa de emergencia. El punto de apoyo que encontraron los niños en ella, fisurando un tanto el esquema escolar sobre lo que se puede y no se puede hacer, fue un viejo armario abandonado en el patio de recreo. Por días sucesivos los alumnos de distintos grados se organizan espontáneamente alrededor de este armario, produciendo con diferentes objetos, distintos ritmos musicales y altura de sonido, especialmente los de tipo "murga" acompañándose con bailes y batir de palmas, situación que contagia a los pequeños que permanecen en sus aulas, induciéndolos a seguir el ritmo con sus lápices, gomas y pies. Esta situación de indisciplina escolar se trunca con la aplicación de la orden de terminar con el ruido porque... como vamos a soportar semejante bochinche". Posiblemente la escuela en su afán de cumplir con su objetivo de formación no considere o desestime que la más primitiva y válida forma de comunicación del ser humano es el ritmo, la palabra en la música. El niño - niño carenciado en este caso - redescubre el cauce para su comunicación. Tiempo después, la misma maestra que dió información sobre este hecho, comentaba que resultaba hasta peligroso salir al patio en los recreos, a causa de la pedrea entre los chicos.

Es manifiesto que el niño, al crear una situación de desorden, transgrediendo el principio de autoridad, está en franca búsqueda de una realidad que le dé cabida; la desobediencia no configura ninguna acción gratuita sino una respuesta a la exigencia que subyace en la observancia de lo que debe ser, porque siente que no es convocado a participar en la creación, re-creación o conservación de ese pedazo de mundo, el escolar, lo cual le da la pauta de que su inserción en el mundo adulto está condicionada- "cuando seas grande vas a hacer lo que te parezca" y lógico es entonces que haga lo que estime más razonable en cuanto disponga de un espacio que le permita expresarse.

El niño como sujeto de la vida escolar

Es posible mostrar que, por debajo de la secuencia con la que se construye el proceso enseñanza-aprendizaje cotidiano hay otra secuencia que articula otros modelos de relación, otros valores, otras formas de conocer paralelas a las programadas, por lo tanto podemos afirmar que hay un proceso que se inserta en el proceso formal escolar, a veces involucrado a veces en oposición. Entre ambos pareciera abrirse una tierra de nadie, espacio donde se producen las mayores fricciones o contradicciones, cuyo análisis permitiría profundizar en los elementos en juego, y respecto al niño particularmente, sorprender una especie de duplicación de su imagen: la imagen del niño que en la superficie del proceso formal asume su categoría de niño-alumno-infantil y el niño que

se asume como lo que es, con su visión del mundo proveniente de su entorno familiar y social general, lo cual nos hace pensar que su incapacidad para dar respuestas a los requerimientos escolares, no es tal incapacidad, sino más bien, que aún no aprendió el mecanismo de la respuesta deseada, puesto que le resulta todavía difícil por incomprensible adecuar las dos realidades sobre las que cabalga.

Cabe preguntarse entonces qué piensa el niño de le escuela. Para ello se recogió las respuestas de alumnos de 5º, 6º y 7º grado, igual número de varones que de mujeres.

Lo que se evidencia en primer término, es que la relación con el maestro es tan importante como lo que se les enseña.

La respuesta respecto a la relación, que termina ofreciendo elementos para una definición de maestro, es unívoca: que haya afecto y que por ese medio ellos (los niños) sean reconocidos como personas. Reconocen al autoridad del maestro y el punto de vista, (en ese aspecto) concuerda con la escuela pero... y aquí se presenta la diferencia, entienden que la autoridad de maestro es tal, cuando otorga por igual conocimiento y afecto, es decir, que "quiera por igual a todos y que enseñe cosas", es decir, interesantes y significativas, además, que las explique bien y si es necesario, que las repita cuando no le entienden.

Cuando un niño manifiesta que un buen maestro es aquel que los cuida, no reclama la sobreprotección maternal, sino sencillamente respeto a su persona por cuanto se

sabe en situación de desventaja, respeto a su necesidad y curiosidad vitales. El niño - el ignorante por definición - cuando piensa al maestro parte de una definición abarcativa, por lo tanto no significa, para él, específicamente la persona adulta que está para enseñarle, sino una persona, que puede ser adulta o no, que se destaca por su capacidad de dar afecto y conocimiento, permitiendo la libre expresión en cualquier terreno del saber, pero también registrar y tomar en cuenta los saberes de los mismos niños.

Los tonos afectivos en estos requerimientos no cambian mayormente con el paso de un grado a otro en este nivel de escolaridad, pero insensiblemente se van inclinando hacia la necesidad de encontrar en el maestro a un ser comprensivo a quien confiarse en caso de necesidad; hay aquí ya una acotación muy específica al rol, puesto que la necesidad de relación se transforma en interacción, el maestro se perfila como una figura de amigo que contiene, más aún, un indagador que descubre las razones y causas en una situación de conflicto.

Cuando se plantea el problema de la disciplina o lo que se considera portarse mal, los niños se refieren a la escuela que ven. La disciplina es un hecho consumado para el escolar, es parte de su formación. No obedecer tiene sus consecuencias en la figura de los distintos tipos de sanción, pero encuentran la manera de no obedecer y encontrar satisfacción en la desobediencia, más aún: eludir la sanción. ¿Cómo? No hacer caso cuando habla la maestra; no respetar a la maestra; romper cosas o el material de estudio, hacer 'líos' tirar tizas, gritar, sobre todo gritar. Tal vez sea esta, la

forma de escape más necesaria inclusive a su ser biológico, al tiempo que de demuestra su capacidad para transgredir, y demostrar que no reconoce la validez de una norma. Hay otras maneras de portarse mal para los chicos, ajenos por lo general al clima del aula, como burlarse de una persona, por fea o por vieja y molestar a un compañero que está en penitencia. La norma con la que se juzga estos hechos está prevista por los mismos niños, con tanta fuerza e invariabilidad como las que dictan para sus juegos.

Cuando opinan sobre el orden también son taxativos. El orden es parte de la organización de la escuela, en eso están de acuerdo, pero cuando se refieren a las modalidades del orden, se ve la diferencia. En primer término porque está directamente ligado al criterio de justicia, pues, para ellos, hay orden "cuando la escuela pone las cosas en su lugar y hay desorden cuando se permiten peleas, favoritismo, o cuando una sanción recae sobre quien no le merece". En cuanto al desorden promovido por ellos, tiene una explicación: provocan el desorden cuando sienten que el orden establecido los constriñe, es cuando "hablan todos a la vez, no escuchan a la maestra, le hacen gritar, etc". En este desorden a sabiendas, el niño intenta controlar la situación, al tocar los puntos más sensibles del orden del aula: el normal desenvolvimiento de la lección del día, y los límites a la autoridad de la maestra.

El concepto de disciplina en el niño tiene una raíz moral: reconoce la autoridad como inherente a la relación entre las personas, pero necesita analizar los merecimientos que avalan el otorgamiento; reconoce la autoridad del maestro cuando sabe es justo, dador de afecto, amigo. Cuando el niño pide

disciplina (por eso reconoce su vigencia) está pidiendo ayuda para alcanzar un orden donde las cosas sean comprensibles, claras y poder "aprender lo que el maestro enseña". Reconoce que debe haber alguien que ponga límites, en forma natural a su también natural desborde y por lo tanto también entiende que no es lo mejor ese otro maestro "que se deja estar y jugamos" y eso no "es ayuda" porque hay momentos en que "sentimos que no hacemos nada".

Al hablar del maestro, la disciplina y el orden, en realidad los niños se están refiriendo a la escuela y, aunque el espectro de su crítica sea amplio, no dejan de considerarla como el lugar propicio para comunicarse, estudiar y aprender (*).

Este análisis muestra cómo se ven los niños a sí mismos y a los demás y en qué medida el marco de las normas escolares los condicionan. Sugiere que hay formas de comportamiento referidas a la relación con los padres, los maestros u otras autoridades escolares que concuerdan con la normativa escolar y son aceptadas, se diría sin discusión.

Otros aspectos donde la relación no es con personas sino que implican decisiones ante una situación o hecho, la impronta de lo extraescolar, es notoria, como cuando reflexionan o dialogan sobre lo que está bien o mal, lo que se debe hacer y no hacer, sus ideas sobre los indígenas, los pobres, lo que pasa en el país, causas que ocasionan la muerte, etc.

(*) Sobre esto véase Estudio exploratorio sobre el conocimiento infantil de la normativa escolar, de J.A. Castorina y S. Fernández, FLACSO-PBA (mimeo), 1985, efectuado en el marco de nuestra investigación.

Las conclusiones asombrosas, ya sea por su carga conceptual o emocional, indican que además de haber aquel niño infantil que responde a lo que le preguntan, hay otro que construye por su riesgo instrumentos para responder a interrogantes vitales.

Problematización de lo social y construcción de roles alternativos

Siempre en el campo de nuestras preocupaciones iniciales en cuanto a comprender cuál es el sentido de la vida social que se van configurando los niños a partir de la experiencia escolar, comprobamos que dentro del encuadre de las relaciones escolares, las opiniones de los niños sobre su interés por los Estudios Sociales, eran acotadas y su curiosidad no pasaba los umbrales del Manual y los cuestionarios de clase. En ese molde las respuestas más generalizadas ¿Te gustan los estudios sociales?, ¿por qué?, son de esta naturaleza:

"Para conocer la patria y defenderla;
para aprender muchas cosas, vocabulario, la historia, los indios, los españoles;
porque sirve para el futuro".

Del mismo modo, al ser indagados acerca de ¿qué es estudiar?, una sorprendente cantidad de niños define el estudio de acuerdo con el sentido utilitario que le encuentran:

"Sirve para tener un beneficio en la secundaria;
para tener un buen trabajo;

me sirve para recibirme de algo;
para ser más culto;
para tener buenas notas"

A partir de este tipo de cuestiones, es posible deducir que la rutina y perspectivas que se desprenden de la tarea escolar, lleva a los niños a homologar el "qué" al "para qué". El sentido del presente se esfuma entre las estampas ilusorias del pasado o las de un futuro promisorio.

No es sorpresa, entonces, que los Estudios Sociales sean para los niños materia de aburrimiento y exigencia memorística, sólo relativamente rescatable por la posibilidad de su tratamiento grupal con otros niños.

Nuestra hipótesis fue que a partir de un cambio del rol tradicional del docente transmisor de conocimiento, sería posible crear un espacio para la libre expresión de los intereses de conocimiento de los niños, privilegiando la coordinación grupal por sobre el cumplimiento de un programa preestablecido.

De acuerdo a los registros de los ejercicios de coordinación llevados a cabo por maestros en el aula, los intereses de conocimiento se dirigen en general a la vida cotidiana de niños y adultos, evidenciándose una progresión en la profundidad y complejidad de los temas, validando los postulados de la teoría psicogenética, pero diferentes en la mayoría de los casos de la temática propuesta en el currículum (27). Por ejemplo, según dicho documento, los alumnos del tercer ciclo deben aprender nociones sobre espacios y tiempos remotos, mientras que sus intereses se refieren a una comprensión, en

mayor profundidad, de su realidad inmediata. Cuando son invitados a indagar qué les interesaría saber, abren un multifacético espectro de preguntas que confirman que el mundo es una realidad extraescolar, un universo de interrogantes presentes en su interés pero ausentes de las clases diarias (salvo en algunos momentos excepcionales como la guerra de Las Malvinas).

En sus preguntas está presente el entorno social de la siguiente manera:

"¿Por qué se mata la gente?
¿Por qué hay violencia en el fútbol?
¿Por qué se drogan los jóvenes?
¿Por qué hay homosexuales?
¿Por qué cuando llegaron los españoles había 9 millones de indios y ahora hay la tercera parte?
¿Por qué donde viven los ricos hay agua y donde viven los pobres no?
¿Cómo gobiernan en otros países?"

Otros intereses sobre hechos concretos los inducen a preguntar no ya por qué, sino qué significa la existencia de un hecho. Entonces preguntan: "¿Qué es la pobreza", "la desnutrición infantil", "los secuestros", "la escuela", "el gobierno", "la democracia", "la tecnología".

En una lectura más analítica la recurrencia de los intereses en el primer ciclo (1º, 2º y 3º grados) está en indagar la propia identidad en el sentido de poder confrontar el mundo propio de experiencias e intereses. Así, los temas de investigación que proponen tienen dos núcleos principales: los otros chicos y los adultos. En el primer caso, se interesan por el ciclo vital y por las actividades

cotidianas. Por ejemplo, el nacimiento, la muerte, las comidas, las lecturas, los paseos, las opiniones sobre la escuela de otros chicos, etc. La realidad social es fundamentalmente la escuela y la familia, y los informantes adultos. Pero a diferencia de lo curricular, de ellos se quiere conocer su vida íntima, sus opiniones y elecciones 'privadas'. Se quiere indagar el mundo oculto de los adultos, vedado a los niños: "de que hablan en la noche cuando están acostados los papás", "si es difícil ser mayor de edad", "que es el amor", "que sienten cuando se besan".

En el segundo ciclo (4º y 5º grados), los intereses de conocimiento parecen estar teñidos en mayor grado por las influencias de la realidad social que rodean la experiencia escolar de los niños. El contexto social de la escuela a la que se asiste condiciona el énfasis otorgado a los problemas propiamente sociales o psicológicos, aunque se mantiene el interés por 'los otros inmediatos', los chicos. La temática afectiva en general lleva a profundizar en los conflictos intersubjetivos: "como se siente un chico cuando los padres discuten", "si hay hijo preferido", "si sienten (los otros chicos) que los padres quieren más a sus hermanos", etc. La temática social se centra en los problemas políticos o sociales del momento, y que los involucren directamente, tal como el problema del Beagle.

- En el tercer ciclo los intereses de conocimiento están ligados a la explicación de los fenómenos sociales. Los temas propuestos son en general precedidos del 'por qué', mientras que en los ciclos anteriores las preguntas predominantes eran 'qué' y 'cómo'.

Los alumnos de 6º y 7º grado han conformado un conocimiento de su entorno más solido - y tal vez más rígido - y se preocupan por las razones subyacentes. Sus intereses se dirigen hacia problemas sociales (la violencia, la drogadicción, el nivel educativo de la población) , temas tabú como la homosexualidad, y conflictos políticos como la represión.

En este inicial entrenamiento en investigación, el diseño del ejercicio busca que se expliciten los supuestos o prejuicios que incluyen los problemas elegidos. Estos supuestos trabajados previamente a la indagación en 'terreno', en la sala de clases, permite, por un lado, la manifestación de lo que los niños creen (o desean) que la realidad les va a responder, y por otro, adentrarnos por esa vía en la traducción infantil de algunas categorías sociales del sentido común. Es ilustrativo que en los más pequeños, las hipótesis anticipan un orden donde no hay sorpresas. Ese orden y el deseo se entremezclan con frecuencia, reflejando una sociedad 'como debe ser': "a los chicos les gusta la escuela", "los chicos los domingos salen y van a la plaza o a la casa de sus abuelos".

Pareciera que ésta es la imagen de 'niño' que ha retenido la escuela. Sin embargo, podría pensarse que la necesidad de convalidar las necesidades propias con otras respuestas, sea ya un atisbo de problematización.

En los niños mayores, las hipótesis incluyen datos adquiridos a partir de la información compartida y en los que están presentes el saber fundado en la opinión y los mitos so

ciales. Por ejemplo, niños de sectores populares que se interesan por conocer el nivel educativo de los adultos de su barrio, suponen que "los adultos del barrio tienen un nivel educativo no muy bueno porque vienen de la provincia y allí casi no hay escuela secundaria". Lo interesante es que estos niños son de la Provincia de Buenos Aires pero 'la provincia' es para ellos 'el interior', la homogenización de la pobreza y la ignorancia, según las versiones circulantes, y estos niños no pueden reconocerse a sí mismos como posibles 'refutadores' de esos prejuicios.

En el caso del estudio sobre la droga, los preconceptos que expusieron hacían referencia a la ingestión por ignorancia en los festivales de rock, para no parecer 'marica', porque se duermen y desentienden, porque sus padres están separados. En el estudio de la agresividad, como una manera de responder a la disciplina, de expresar un estado nervioso, o por influencia de la televisión.

Cuando el niño se empeña por desocultar los aspectos de una situación problemática en algunos casos, tabú en otros, y sobre todo cuando se le concede independencia de acción, recupera casi automáticamente la posibilidad de ser él el motor de su conocimiento, y comienza, con gran lucidez por explayarse en todo lo que supone saber o cree saber sobre las cosas, es decir, despliega ante sí y sus pares todo un saber fundado en la opinión, la fábula o el mito. Así es como toma conciencia de los pre-juicios que maneja respecto a lo que quiere investigar.

En todos los casos el criterio para elegir el te-

rreno de indagación fue acertado. Los chicos que se interesaron por la defensa civil, consultaron a los bomberos voluntarios y a los médicos de un hospital; los que investigaron sobre la droga a una quiosquera (venta de cigarrillos), a un señor mayor, posiblemente padre, y a una embarazada joven a quien se dirigieron con una pregunta muy concreta: ¿qué puede producir la droga cuando se está embarazada?. Los que optaron por estudiar la agresividad fueron a la Policía Federal, pero lo singular de este grupo es que las preguntas se las hicieron a sí mismos, en un intento por desentrañar que es la agresividad y por qué está tan presente en ellos, dado que eran considerados agresivos en la escuela. En cuanto a los que eligieron estudiar la influencia de la tecnología, partieron del preconceito de que ésta podría desplazar al hombre, produciendo desocupación. Su mayor fuente de información fue bibliográfica, indagando lo que significa, lo que puede significar en el futuro, la construcción de paratos electrónicos, etc., y lograron información que los maestros reconocieron no poseer.

Concluiremos destacando algunos puntos e interrogantes que permiten profundizar en el análisis del niño como sujeto de potencialidades aún no consideradas por la enseñanza formal.

- La escuela ha transmitido al sentido común de la sociedad la idea de que la función educativa es privativa de ella. Los docentes se sorprenden de la existencia en los niños de un mundo de intereses y conocimientos extraescolares. Por su parte, los niños ligan la palabra aprendizaje a la escuela, afuera se juega o se enseñan 'modales'.

- La disociación de la experiencia social de la vida escolar y de los contenidos de la enseñanza de las ciencias sociales, desvalorizan y debilitan la identidad de los niños.

- La predeterminación de contenidos alejados de sus intereses y necesidades no amplía el mundo perceptivo de los niños ni contribuye a la conformación de un pensamiento crítico hacia la propia realidad.

- La historia y la realidad social se presentan en la escuela desde una perspectiva positivista que clasifica los hechos, normalizando por medio de sugerencias didácticas el conflicto social. Se evita de este modo el cuestionamiento en los niños y el desarrollo de propuestas alternativas que incluyan la solidaridad y la cooperación.

- La concepción organicista de la sociedad se articula con el tratamiento infantilizador del niño, a quien se protege, condicionándolo al reconocimiento de los símbolos del poder que incorpora como necesarios para obtener reconocimiento y protección.

- La comprensión del presente por el pasado no logra eco en los alumnos, los que no encuentran sentido ni interés en el aprendizaje de Estudios Sociales.

A través de nuestra experiencia se ha hecho evidente que en un espacio de libertad y modificación de los vínculos entre los sujetos y con las 'fuentes del saber', las preocupaciones existenciales, políticas y sociales de los niños

pueden ser disparadores cognitivos para su formación, como así mismo para una renovación pedagógica permanente.

Por último se puede plantear que los contenidos más revolucionarios pueden ser objeto de una enseñanza dogmática y no liberadora. Si se mantiene el énfasis en la transmisión de contenidos ¿en qué momento se produce el salto que lleva a los alumnos de receptores de información a creadores de conocimiento?

NOTAS:

- (1) H. Wallon, La evolución psicológica del niño, Grijalbo, Barcelona, 1980.
- (2) H. Wallon, op. cit., pág. 13.
- (3) A. Heller, Sociología de la vida cotidiana, Ediciones Península, Barcelona 1977.
- (4) A. Heller, op. cit.
- (5) A. Misterlich, L' idéé de paix et l'agressivité humaine, Paris, Gallimard, 1970.
- (6) J. Fuens Artiaga, La nueva delincuencia infantil, Paidós-Iberia, Madrid, 1984.
- (7) A. Heller, op. cit.
- (8) La noción de cultura como proceso configurante de la realidad social puede encontrarse en Cl. Geertz, La descripción profunda; hacia una teoría interpretativa de la cultura, Basic Books N. York, 1973; A. Gramsci, El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce, Nueva Visión Buenos Aires, 1972; H. Lefebvre, La vida cotidiana en el mundo moderno, Alianza, Madrid, 1972, entre otros.
- (9) J.C. Tedesco, El positivismo pedagógico argentino, en Revista de Ciencias de la Educación N° 9, Buenos Aires 1973.
- (10) En este sentido es interesante destacar que en un texto citado como bibliografía de base en el Diseño Curricular del área Estudios Sociales, se dice: "Esta es una simple cuestión de terminología (...) Los estudios sociales son una derivación de las ciencias sociales (...) tienen una connotación pedagógica, una valoración ética y una finalidad formativa que no poseen las ciencias sociales por sí mismas. Estas precisamente por ser ciencias, permanecen en la objetividad de los hechos, describen, clasifican, explican pero no emiten juicios de valor, cosa que corresponde cuando la finalidad es educativa". Meroni G., et al. Ciencias Sociales y su didáctica, Ed.

Humanitas, Bs. As, 1979, pág. 36.

(11) J.C. Tedesco, op. cit.

(12) "Grado 6º, Objetivo: Establezca relaciones elementales de causalidad. Contenido: la economía. Actividades sugeridas: Comentar acerca de los cambios que produce en la sociedad la nueva tendencia igualitaria (indios y negros). Recomendaciones: Relacionar con las medidas adoptadas por la Asamblea 1813." Diseño Curricular: MCBA, 1981, pág. 684.

(13) "Grado 4º, Objetivo: Observe ordenadamente el medio social. Utilice bibliografía complementaria sencilla. Emplee el vocabulario de las ciencias sociales. Contenidos: La ciudad. Vida social. Actividades sugeridas: Describir las actividades de distintos sectores de la población. Recomendaciones: Hacer referencia a: comerciantes, eclesiásticos, funcionarios, abogados, artesanos, jornaleros, esclavos. "Diseño curricular MCBA 1981, pág. 581.

(14) "Las travesuras del Negrito Domingo", Manual del Alumno 3, Editorial Kapelusz, 1978, pp. 173-198 (vigente en las escuelas dependientes del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires), y "El Negrito Domingo", Escuela Abierta 3, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1982, pág. 50 (vigente en las escuelas dependientes de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires).

(15) ...La Maestra escribe en el pizarrón: Los grandes descubrimientos geográficos

- | | | |
|---|---|---------------------------------|
| . Turcos y el bloqueo de Constantinopla | } | factores económicos |
| . Invención de Brújula | | |
| Brújula | } | factores científicos y técnicos |
| Pólvora | | |
| Construcción de carabelas | | |
| divulgación de la ciencia geográfica | | |
| viajes anteriores a 1492 | | |
| . Deseos de propagación de la fe católica | } | factores espirituales |
| . Afán de aventuras | | |

(De una observación de sala de clase. 6º grado, 3/5/85, realizada por Liliana Dente).

- (16) Diseño Curricular, op. cit., pág. 497.
- (17) Diseño Curricular, op. cit., pág. 605.
- (18) Diseño Curricular, op. cit., pág. 643.
- (19) Diseño Curricular, op. cit., pág. 497.
- (20) N. García Márquez, Quiero aprender, dame una oportunidad, Gedisa, Barcelona, 1986.
- (21) "Mirá en los dos 6º y 7º todo vá bárbaro pero el otro 7º es un desastre, no estudian, no les importa, a mí me da bronca porque uno se preocupa y a ellos no les interesa. Yo ahora pido que los padres firmen las pruebas, el otro día tomé una prueba y todos eran 1 o 3, la nota más alta fue un 8. Sólo con un grupo de ocho o nueve chicos se puede trabajar. En los 6tos. grados es distinto, se preocupan más, tuvieron que dar clases especiales y se interesaron aunque todavía no lo hacen bien, en vez de que cada uno estudiase un tema cortaban en oraciones. Pero son chiquitos ya van a aprender".
(De una entrevista a docente del área, 7/85, realizada por Patricia Maddonni).

Esta opinión podría emparentarse con otra que pertenece a la historia de la pedagogía argentina: "... la mayor parte de los alumnos pertenecen al tipo pasivo (indolente) que se mueve bajo la acción de estímulos enérgicos, obligados por algo que, contrariando sus hábitos de inercia, los vuelva activos". Víctor Mercante. Metodología especial de la enseñanza primaria, Buenos Aires, Cabaut, 1932, citado por J.C. Tedesco El positivismo argentino, op. cit.

Un planteamiento crítico a la infantilización de la infancia puede verse en Mendel G. La descolonización del niño, Ed. Ariel, Barcelona 1974 y en Snyders, G. No es fácil amar a los hijos, Gedisa, Barcelona, 1981.

- (22) Ver Anexo, Observación de sala de clase del 24/4/85.
- (23) 'Una estancia bonaerense de 1810' observación de sala de clase, 1981.
- (24) Th. Cottle, "Descubriéndose a sí mismo", en J. Piaget, Los años

postergados, Paidós, Buenos Aires, 1982.

- (25) W. Hill, Teoría contemporánea del aprendizaje, Paidós, Buenos Aires, 1980.
- (26) "Cuando hemos dicho que el particular quiere afirmarse ante todo en el interior de su ambiente inmediato, decíamos implícitamente que él, en un sentido muy general, comienza a cultivar aquellas facultades y disposiciones que son necesarias para su existencia, para su afirmación en esta comunidad dada. Cultivar estas cualidades particulares es por consiguiente el criterio mínimo sin el cual es imposible una apropiación de la vida cotidiana". (A. Heller, op. cit., pág. 36).
- (27) Los intereses cognitivos de los alumnos fueron analizados a partir de registros de ejercicios de coordinación que realizaron los docentes participantes en los talleres de educadores, con sus alumnos (1981 y 1984-85). Estos ejercicios consistieron en la coordinación de una investigación social como instrumento de acción pedagógica innovadora. El diseño de este ejercicio consta de los siguientes momentos: a) Indagación oral y colectiva sobre el significado que tiene para los niños la investigación, b) Selección de un problema a investigar, c) Anticipación de resultados (prejuicios-hipótesis), d) Selección de técnicas de recolección de datos y 'universo', e) Recolección de información, f) Análisis sub-grupal y grupal de la información recogida, g) evaluación de la modalidad de trabajo y (a elección) selección de cursos de acción en función de los nuevos conocimientos.

PALABRAS FINALES

Hemos sostenido que la relación fundamental de la escuela es la relación docente-alumno y que ésta consiste actualmente en la transmisión de conocimientos. Nuestra hipótesis ha sido que el rol meramente transmisor del docente genera relaciones que actualizan los vínculos de dependencia primarios. La escuela hoy 'infantiliza' al niño, fijándolo en una etapa evolutiva en que la obediencia y la heteronomía parecen ser naturales. Los contenidos a ser transmitidos se determinan desde el punto de vista de lo que el sistema educativo considera que se debe enseñar y no desde aquello que los alumnos necesitan aprender. Esta desvinculación de la enseñanza y las necesidades infantiles de conocimiento determina una relación substancial entre el rol transmisor y el disciplinamiento escolar. La escuela configura un niño receptor que no tarda en aprender a responder lo que ésta espera de él.

Asumiendo que la democracia implica no solamente la participación en la génesis de los órganos representativos, sino también en la gestión directa de los ámbitos donde se desenvuelve la vida cotidiana, cobra especial realce el problema de los obstáculos a dicha participación.

Teóricos políticos conservadores, (1) como progresistas (2) han señalado las dificultades que encuentra la participación política, la pasividad y el desinterés que la mayo-

ría de los individuos muestra cuando se trata de actividades orientadas hacia 'lo público'. Para los primeros, esta falta de participación y desinterés serían naturales por cuanto el hombre común estaría virtualmente incapacitado para ejercer otra función en la democracia que la de elegir la elite que ejerza el gobierno. Para los segundos, en cambio, el problema residiría en la estructura de la sociedad de mercado, la que no permitiría que los individuos puedan verse a sí mismos "como personas que ejercitan sus propias capacidades y gozan con el ejercicio y del desarrollo de éstas" (3).

Sin negar, por cierto, que este último es un aspecto en la explicación del problema, creemos, con todo, que no es el más importante. Algunos autores han sostenido (4) que las relaciones de poder en la sociedad no son reductibles a un principio único del cual emanarían, y que habría una suerte de dispersión del poder. Para nosotros aceptar esto no implica negar la existencia de una estructura o totalidad, la cual se conformaría mediante la apropiación de aquellos poderes diversos.

Partiendo de estas consideraciones sostuvimos que la relación docente-alumno es una relación irreductible, a la cual no es posible renunciar. Dijimos también que actualmente esa relación se encuentra apropiada por un sistema burocrático que a través de ella se reproduce y reproduce las relaciones vigentes. Ahora bien, nuestra hipótesis es que la escuela hoy contribuye a la reproducción de dichas relaciones no a través de los contenidos que transmite (o no meramente a través de ellos) sino por el hecho mismo de tener una función transmisora.

Esta ritualiza las formas de relación con el conocimiento, congelando el proceso en el momento de la evaluación, donde priva el poder de legitimación que el docente tiene sobre el conocimiento de los alumnos. La escuela actual compromete negativamente la afectividad y la autoestima de los niños, constituyéndose así en uno de los primeros obstáculos para que éstos puedan llegar en el futuro a considerarse a sí mismos "como personas que ejercitan sus propias capacidades y gozan con el ejercicio y desarrollo de éstas".

La resignificación del trabajo docente y la constitución de un sujeto de las transformaciones escolares permitirá desanudar una trama de relaciones donde se condensa la identificación simbólica del conocimiento con la autoridad.

La contribución de esta tarea a la democratización de la sociedad puede ser difícilmente ignorada.

NOTAS:

- (1) Schumpeter, J., Capitalismo, socialismo y democracia, Aguilar, Madrid, 1973.
- (2) Macpherson, C., La democracia liberal y su época, Alianza Editorial, Madrid, 1981.
- (3) Macpeherson, op. cit.
- (4) Foucault, M., Microfísica del poder, Ediciones La Piqueta, Madrid, 1979.

ACTIVIDADES

Difusión

- Estado y sistema educativo
 - . Taller de educadores: "La relación entre el rol y la práctica docente" (de corta duración). Experiencia de difusión dentro de la investigación. Realizado en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Fue coordinado por docentes-ayudantes de la investigación y supervisado por el equipo. Participaron 8 docentes de los cuales dos eran supervisores y dos directores. (1984)
 - . Taller de educadores: "La investigación en la escuela" (de corta duración). Experiencia de difusión dentro de la investigación. Realizado en el Centro de Investigación Educativas (CIE). Distrito Morón. Ministerio de Educación de la Provincia de Morón, Buenos Aires. Coordinado por un miembro del equipo y ayudantes docentes. Participaron 18 maestros de grado especializados en Estudios Sociales, entre ellos dos con cargos directivos. (1984)

- . Jornadas acumulativas demostrativas de la modalidad taller de educadores. Organizado por la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires. Coordinado por docentes-ayudantes. Participaron 4 grupos que influyeron 72 docentes en total.(1985)
- . Perfeccionamiento como difusión autónoma a partir de la investigación. Taller de reflexión "La escuela y comunidad" nivel I. (Propuesta de comunidad escolar democrática). Escuela de Capacitación docente de la Municipalidad de Buenos Aires. Coordina docente-ayudante de la investigación, egresada del II nivel de los talleres de la investigación (15 docentes aproximadamente). (1984)
- . Continúa esta actividad con un segundo nivel. (1985)
- . Se forma la comisión Comunidad escolar democrática, en la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires. La coordinación está a cargo de la misma docente, quien a su vez incorpora a dos docentes del taller de I nivel de la investigación. Realizan talleres con docentes y actividades con padres, alumnos y vecinos a fin de desarrollar una Planificación Institucional Participativa para la escuela. Reaplican técnicas y ejercitaciones aprendidas en el taller de la investigación. A partir de

las mismas generan y difunden innovaciones creadas por ellos. (1984-85)

- . Organización de la mesa redonda "El mundo del niño y la realidad escolar" en la Escuela de Capacitación Docente, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Asisten 150 docentes aproximamente (1984)
- . Taller de Medios Audiovisuales, Escuela N° 23, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. (1984)
- . Coordinación del trabajo de grupos y exposición de los resultados de la investigación en el Taller constitutivo de la Red Argentina de Intercambio y Cooperación, para planificadores y administradores de la educación UNESCO-Consejo Federal de Inversiones. (1986)

- Sector docente

- . Taller de II nivel en la investigación "El mundo del niño y el aprendizaje escolar". Completan la formación en investigación de la práctica e inician formación en coordinación (7 docentes). (1983)
- . Se realiza experiencia acumulativa para conformar el grupo de I nivel (25 docentes) (1983-84)

- . Experiencia 1º Ciclo taller I nivel formación en investigación y coordinación de grupos (18 docentes). Finaliza la formación en investigación y coordinación de docentes de 2º nivel (7 docentes) y cuatro de ellas se integran al equipo de investigación como ayudantes rentados (1984).
- . Finaliza la formación en investigación y coordinación del grupo de 1º nivel. (1985)
- . Se conforma el Grupo Autónomo de Maestros Investigadores (GAMI) con docentes participantes de ambos grupos de Taller (1985).
El GAMI organiza y coordina las siguientes experiencias de taller en:
 - . Unión de educadores de la Matanza (UDEM) Pcia. de Buenos Aires para docentes sindicalizados. (1986)
 - . Escuela Cooperativa Mundo Nuevo para docentes de escuela públicas y privadas, amplia convocatoria. (1986)
 - . Unión Docentes Argentinos (UDA) para docentes sindicalizados (1986-87).
- . Encuentros de docentes participantes de talleres 1981/83, 84/85 y otros docentes en ejercicio para debatir el video "Talleres de educadores, capacitación por la investigación de la práctica". Convoca GAMI, en FLACSO (1986). Asisten 50 docentes aproximadamente.

- Medios académicos: actividades, asesoramientos y relaciones institucionales
 - . Creación del departamento de educadores de la Escuela Argentina de Psicología Social (Enrique Pichón Riviere) en base a los desarrollos teóricos-metodológicos de la investigación. Por los talleres-seminarios realizados allí han pasado 92 docentes. La coordinadora de dicho Departamento es colaboradora actual de la investigación (1982-1985)
 - . Participación en el Seminario final de carrera (Facultad de Sociología-U.B.A.), Exposición sobre enfoques para la interpretación en la investigación de talleres (1984)
 - . Realización de una experiencia acumulativa y demostrativa de la modalidad de taller, para el Departamento docente de la Carrera de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Patagonia Don Juan Bosco. (1986)
 - . Participación en Jornadas para la articulación e intercambio de investigaciones socio-educativas (Instituto de Ciencias de la Educación-UBA) (1986)
 - . Organización de la Comisión Antropología y Educación, presentación de dos ponencias y participación en el Panel 'Sentidos Sociales e Institución escolar, en el Segundo Congreso de Antropología Social (UBA) (1986)

- . Participación en la comisión organizadora de las Jornadas metropolitanas sobre Investigación educativa. Coordinación de la Comisión Educación básica. (Instituto de Ciencias de la Educación-UBA) preparatorias al Congreso Pedagógico Argentino. (1986)
- . Realización de un seminario sobre Antropología y Educación en el Instituto Nacional de Antropología, dependiente de la Secretaría de Cultura de la Nación. (1986)
- . Realización de un taller anual sobre investigación de la práctica educativa para alumnos avanzados de las carreras de Antropología y Ciencias de la Educación. Escuela de Antropología, Universidad Nacional de Rosario. (1986)
- . Realización de Seminarios sobre Epistemología de la investigación cualitativa, en el Colegio de graduados de Antropología y en el Instituto de Ciencias de la Educación (UBA). (1986)
- . Participación en el panel "Vida cotidiana en la escuela", organizado por la Escuela Argentina de Psicología Social. (1986)
- . Universidad Nacional de San Luis. Cátedra de didáctica de las Ciencias (1984)
- . Universidad Nacional de San Juan. Facultad de

de Ingeniería. Departamento de Graduados (1984)

- . Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación. (1985)
- . Consultoría al Congreso Pedagógico Argentino (Actividad dictada por Ley Nacional) en la Comisión "Participación" de la Comisión Organizadora Nacional (1985)

- Asesoramientos a:

- . CRICSO, Rosario, para la elaboración de su proyecto Talleres de Educadores (1983-84)
- . CIEP para la elaboración de su proyecto Talleres docentes (1983-84)
- . Alumnos tesistas de la carrera de Antropología, orientados a la educación (1984-85)
- . Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires en revisión del curriculum escolar (1985)
- . Consejo Superior de Educación de Neuquén para el desarrollo de un plan de capacitación docente (1985)
- . Unión de Docentes Argentinos (UDA), para la formación de un centro de investigación dependiente de la Comisión de capacitación y para la or-

ganización de un programa masivo de perfeccionamiento.(1985/86)

- . Fundación Bariloche, para la elaboración de un proyecto de investigación sobre el fracaso escolar, enfoque cualitativo y metodología de implementación de talleres de educadores (1985/86).
 - . Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná Universidad de Entre Ríos para la elaboración de un proyecto de investigación sobre "Actitudes docentes y fracaso escolar". (1986)
 - . Comisión del rectorado de la Universidad Nacional de la Pampa para la elaboración de un diseño participativo en las carreras de Ciencias de la educación de su dependencia. (1986)
 - . Cátedra de Metodología del trabajo de campo. Facultad de Ciencias de la Educación (UBA). (1986)
- Intercambio académico en el marco de la Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar.
- . Participación en los Seminarios para investigadores organizados por la Red Latinoamericana de investigaciones cualitativas de la realidad escolar. Bogotá (1983); Buenos Aires (1984); Montevideo (1984); Montevideo (1985).

- Estadías de:

- . José Fernando García, consultor del proyecto, en el PIIIE, Santiago de Chile. Coordina un seminario interno para los miembros del Proyecto "Escuela y Comunidad", en abril de 1984.
- . Johanna Filp, del CIDE, Santiago de Chile, en FLACSO-Buenos Aires, para interiorizarse de la marcha del proyecto, julio de 1984.
- . Irma Hernandez, del Ministerio de Educación de Venezuela e Irana Fonseca del mismo organismo, en FLACSO-Buenos Aires, para conocer el Proyecto Talleres de Educadores, diciembre de 1984.
- . Guillermo de Carli en el CIUP, Bogotá, para intercambio de experiencias en el uso de los medios audiovisuales en la investigación cualitativa, septiembre de 1984.
- . Alicia Mañan (CIEP) y María Elena Sota (PIIE) en FLACSO-Buenos Aires, para intercambio entre proyectos y discusión sobre el rol del psicólogo social en los proyectos de talleres de educadores (1985).

- Otras actividades académicas:

- . Dentro de la investigación se realizó un seminario interno de formación para los miembros del

equipo de investigación, de los subproyectos y otros investigadores de FLACSO. El mismo se desarrolló durante un año con una intensidad de una reunión semanal de dos horas y media cada una.

- Publicaciones

- . Batallán, G., Saleme, M., García, J.F., y colaboradores: El mundo del niño y el aprendizaje escolar. Su incidencia en la reformulación del rol docente. Informe de avance (1984) y Síntesis del informe final (1985) FLACSO-PBA. (mimeos).
- . Batallán, Graciela. "Notas sobre investigación participante", en Cuadernos de Formación Nº 1 y Revista Diálogos y Metálogos, Córdoba, Argentina, 1983.
- . Batallán, Graciela. "Talleres de educadores. Capacitación mediante la investigación. Síntesis de fundamentos", Buenos Aires, FLACSO, Serie documentos, 1984.
- . García, José Fernando. "El concepto de ideología y la transformación de la escuela", Buenos Aires, FLACSO, Serie documentos (1985).
- . Castorina, J.A. - Fernandez, Susana: "Estudio exploratorio sobre el conocimiento infantil de

la normativa escolar", Buenos Aires, FLACSO (mimeo) (1985).

- . Tobin, A., "La participación y el perfeccionamiento oficial. 1976-1984. Estudio exploratorio", Buenos Aires, FLACSO (mimeo) (1985)
- . Batallán, Graciela - Morgade, Graciela, "El niño y el conocimiento social en la escuela". FLACSO, PBA. (1986). Presentado para su publicación Dialogando N° 11, Santiago de Chile.
- . Batallán, G., García, J.F., "Trabajo docente, democratización y conocimiento", FLACSO, PBA. Seleccionado para su publicación en Anales del II Congreso Nacional de Antropología, Buenos Aires, 1986.
- . Batallán, G., García, J.F., y otros. Fascículo con selección de trabajos producidos en el marco de la investigación. Publicación Cuadernos de Psicología educativa, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (en prensa).

- Realización de material audiovisual

. Dentro de las actividades de la investigación, se han realizado un audiovisual y dos videos, cuyas fichas técnicas transcribimos a continuación.

Título: Escuela S.O.S. (36 fotogramas)
Fotos y voces: de los niños de 5º y 6º grado de
la escuela Nº 23, Buenos Aires
Coordinación general: Guillermo de Carli

Título: La escuela de los chicos
Guión: Los alumnos de la Escuela Nº 23, Buenos
Aires
Cámara: Guillermo de Carli
Edición: Pablo Gentili
Asistencia General: Horacio Vitale
Edición técnica: Lisandro Pérez Lasarte
Voces: Alumnos de la Escuela N°23, Buenos Aires y
Graciela Batallán
Música: Henry Mancini
Carteles: Aurora Chiaramonte
Color: VHS/NTSC
Duración: 16 minutos

Título: Taller de educadores, Capacitación por
la investigación
Guión: Graciela Batallán y Pablo Gentili
Cámara: 1983/84 Guillermo de Carli
1985 Pablo Gentili
Edición: Pablo Gentili
Asistencia General: Horacio Vitale
Edición Técnica: Lisandro Pérez Lasarte
Voces: Graciela Batallán y Maya Cwilich
Música: Anacrusa-Ortiga
Carteles: Aurora Chiaramonte
Color: VHS/NTSC
Duración: 30 minutos

Otro material video grabado para uso modular en los talleres:

Título: Situaciones escolares

Guión: Dramatizaciones de docentes de los talleres y alumnos a partir de una consigna dada por la coordinación

Cámara: Guillermo de Carli

Edición: Pablo Gentili

Edición Técnica: Pablo Gentili

Color: VHS/NTSC

Duración: 10 minutos

En total se cuenta con 16 horas de material video grabado desde agosto de 1983 a julio de 1985.

Secretaría General

Apartado 5429
San José Costa Rica
Tel. 53-18-11
Télex: 2846 FLACSO AR

Sede Académica de México

Apartado 20.021
México 20, D.F.
Tel. 568.6321/6453
Télex: 1772150 FLACME

Sede Académica de Quito

Casilla 6362 CCI
Quito, Ecuador
Tel. 45-2180/21-55
Télex: 2539 ILDIS ED.

**Programa de
Santiago de Chile**

Casilla 3213/C
Santiago, Chile
Tel. 25-73-57/69-55

Programa de Buenos Aires

Casilla 145 Sucursal 26
1426, Buenos Aires. Argentina
Tel. 771-0978 / 772-2407
Télex: 18937 FLACSAR

Programa Brasil

Avenida Río Branco
156 Sala 515
Código Postal 20040
Río de Janeiro. Brasil
Tel. 262-0589
Télex: 2130275 KALM BR

Proyecto Bolivia

Edificio Batallón Colorados
Oficina 402
La Paz. Bolivia
Tel. 32-05-86
Cable: FLACSOBOL